

”ARVIOINTI PELASTAA MEIDÄT JÄHMETTYMISELTÄ”:

Päiväkodin oman varhaiskasvatussuunnitelman
arviointi ja kehittäminen

LAHDEN AMMATTIKORKEAKOULU
Sosiaali- ja terveysalan ylempi ammattikor-
keakoulututkinto, Sosionomi YAMK
Sosiaalialan koulutusohjelma
Lasten ja nuorten hyvinvoinnin turvaaminen
Tutkimuksellinen kehittämishanke
Elina Riihimäki

Lahden ammattikorkeakoulu
Sosionomi ylempi AMK
Lasten ja nuorten hyvinvoinnin turvaaminen

ELINA RIIHIMÄKI

”ARVIOINTI PELASTAA MEIDÄT JÄHMETTYMISELTÄ”: Päiväkodin oman
varhaiskasvatussuunnitelman arviointi ja kehittäminen

Tutkimuksellinen kehittämishanke 69 sivua, 11 liitesivua

Kevät 2011

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksellisen kehittämishankkeen tarkoituksena oli arvioida ja kehittää erään päiväkotiyhteisön yksikkökohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa toimintatutkimuksen keinoin. Tavoitteena oli ensin selvittää, miten päiväkodin oma varhaiskasvatussuunnitelma todentuu käytännön työssä ja onko työ asetettujen tavoitteiden mukaista. Tutkimuksellisen kehittämishankkeen kehittämistehtävänä työyhteisössä kehitettiin toimintamallia, jossa työntekijät pääsevät yhteisesti osallistuen kehittämään yksikön omaa varhaiskasvatussuunnitelmaa. Lisäksi tarkasteltiin sitä, miten yhteistä toimintatapaa tulisi kehittää, jotta varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteet yhteisesti valitun kehittämisaiheen osalta tulisi huomioiduksi päiväkodin toiminnassa. Aineisto koostui työntekijöiden oman työn arvioinnista, työnkehittämisilloista kootuista aineistosta sekä vertaishaastattelusta.

Kehittämisprosessin kuluessa kehittämisaiheeksi valittiin ”Päiväkodin yhteisen suunnittelun kehittäminen”, joka jaettiin neljään kokonaisuuteen: päiväkodin vasun työstäminen, lapsilähtöinen työskentely, vanhempien mukaan ottaminen sekä muu työnkehittäminen. Näiden kehittämisaiheelle asetettujen tavoitteiden huomiointi käytännön työssä onnistui työyhteisön mielestä hyvin. Käytännön suunnittelutyön avuksi työyhteisössä luotiin suunnittelun vuosiympyrä sekä saatiin aikaiseksi lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma-lomake.

Tarkasteltaessa tutkimuksellisen kehittämishankkeen vaikutuksia yhteisen toimintatavan kehittämiseen, voidaan todeta, että työntekijät kokivat koko työyhteisön osallistumisen prosessiin merkitykselliseksi ja etenkin sen, että oman työn pohtiminen oli lisääntynyt. Vertaisuuteen perustuvat menetelmät, joiden avulla yhteistä vasua työstettiin, toimivat käytännössä, lisäsivät yhteistä keskustelua ja mahdollistivat yhteisöllisen kehittämisen.

Avainsanat: varhaiskasvatussuunnitelma, arviointi, osallisuus, vertaisuus, reflektio, kontekstuaalisuus

Lahti University of Applied Sciences
Faculty of Social and Health Care
Master`s degree in social services
Degree Programme: Protection of children`s and youth`s well-being

ELINA RIIHIMÄKI

“SELF-EVALUATING SAVES US FROM STANDING STILL”: Evaluating and developing day care center`s own Ecec plan

Master`s Thesis in Protection of children`s and youth`s well-being
69 Pages, 11 appendices

Spring 2011

ABSTRACT

The idea of this thesis was to evaluate and develop day care center`s own ECEC (Early Childhood Education and Care) plan by action research. The aim of the study was to find out, how the day care center`s own ECEC plan realizes in daily work and does the daily work correlate to the predefined objectives. One task in the development work was to create a model, which gives opportunities to the employees to improve their own ECEC plan. In addition, the common practices were analyzed, to confirm that the ECEC plan objectives would be noticed in the day care center`s daily practice. The material was consisted of the employees self-evaluations about their work, material collected from the work improvement workshops and peer interviews.

During the development process the development subject was chosen; “the development of the day care center`s shared planning”. It was divided into four entities: modifying the ECEC plan, child-centered working, parental involving and other development work. In the personnel`s point of view, objectives were met well. To help the planning in practice, an annual circle of planning and child`s individual ECEC form were created.

The personnel`s opinion was that participation of everyone in the process is important and especially their self reflection was increased. Peer methods that were used to develop day care center`s own ECEC plan worked in practice, increased mutual conversation and made community development possible.

Key words: Early childhood education and care plan (ECEC), evaluating, participation, peer, reflection, contextual

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	VARHAISKASVATUKSEN SUUNNITELMAT	4
2.1	Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma	6
2.2	Kunnan varhaiskasvatussuunnitelma	7
2.3	Yksikkökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma	7
2.4	Lapsen oma varhaiskasvatussuunnitelma	8
3	KONTEKSTUAALISEN KASVUN JA OPPIMISEN MALLI VARHAISKASVATUKSESSA	9
3.1	Varhaiskasvatuksen teoreettinen jäsentyminen varhaiskasvatussuunnitelman perustana	11
3.2	Yksikkökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman muodostuminen	14
4	ARVIOINNIN LÄHTÖKOHTIA	16
4.1	Arviointi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa	16
4.2	Opetus- ja varhaiskasvatussuunnitelmien arviointi	18
5	KOHTI YHTEISTÄ KEHITTÄMISTÄ	20
5.1	Yhteisöllinen arviointi kehittämisen tukena	21
5.2	Vertaistyöskentely ja dialogisuus	22
5.3	Reflektion yhteisöllinen näkökulma	23
6	TUTKIMUKSELLISEN KEHITTÄMISHANKKEEN TARKOITUS JA TAVOITE	25
6.1	Tutkimusstrategia	25
6.2	Osallisuus ja sitoutuminen	27
6.3	Yksikön varhaiskasvatussuunnitelman kehittämisen toimintatavat	28
7	TUTKIMUKSELLISEN KEHITTÄMISHANKKEEN TOTEUTTAMINEN	30
7.1	Tutkimukselliseen kehittämishankkeeseen osallistuva taho	32
7.2	Vasupohjaisen työskentelyn arviointilomake	32
7.3	Nelikenttäanalyysi	33
7.4	Yhteinen suunnitelma, toteutus ja reflektiopäiväkirja	35
7.5	Vertaishaastattelu	35
7.6	Analysointi	37

8	TULOKSET	40
8.1	Vasupohjaisen työskentelyn arviointia	40
8.1.1	Kasvattajana päiväkodissa	41
8.2	Päiväkodin toiminnan yhteisen suunnittelun kehittäminen	43
8.3	Tavoitteiden huomioiminen käytännössä	46
8.4	Toimintatavan arviointi: miten yksikkökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman kehittäminen toimi käytännössä?	49
9	POHDINTA	51
9.1	Tulosten tarkastelua	51
9.2	Tutkimuksellisen kehittämishankkeen vaikutuksia	54
9.3	Tutkimuksellisen kehittämishankkeen luotettavuus	55
9.4	Tutkimuksellisen kehittämishankkeen eettisyys	58
9.5	Kehittämisehdotuksia ja jatkotutkimustarpeita	59
	LÄHTEET	61
	LIITTEET	70
	Liite 1: Vasupohjainen työn arviointilomake	
	Liite 2: Palautelomake	
	Liite 3: Vertaishaastattelu	

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatussuunnitelmien laadinta ja niiden päivittäminen on uusi työmuoto varhaiskasvatuksen kentällä. Raamit tälle suunnittelutyölle antaa Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, joka on laadittu yhteistyössä Stakesin, sosiaali- ja terveysministeriön, opetusministeriön, opetushallituksen sekä Suomen kuntaliiton ja alan asiantuntijoiden kanssa. Kyseessä on valtakunnallinen varhaiskasvatuksen sisällön ja laadun ohjausväline, jonka myötä päivähoidon ja muiden varhaiskasvatuspalveluiden arvot ja toimintatavat on otettu perusteellisen tarkastelun ja määrittelyn alle. Kuntia on suositeltu laatimaan kuntakohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat ja päiväkoteja omat päiväkotikohtaiset sekä lapsikohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmansa. Suunnitelmissa tulevat esiin lapsiryhmän hoidon, kasvatuksen ja opetuksen järjestäminen sekä kunkin lapsen yksilöllisen kasvun tukeminen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005; Nummenmaa, Karila, Joensuu & Rönholm 2007, 7.)

Laajimmillaan varhaiskasvatussuunnitelmien kehittäminen voidaan nähdä vuorovaikutusprosessina, jossa toimitaan kansallisessa, alueellisessa ja paikallisessa verkostossa. Tässä prosessissa työyhteisö ja muu asiantuntijaverkosto kehittää varhaiskasvatussuunnitelmaa ja samalla omaa työtään keskinäisten tiedon jakamisen ja neuvottelujen kautta. (Nummenmaa ym. 2007, 20.)

Tärkeää koko prosessissa on huomioida lapsilähtöisyyden periaate, jonka perusajatuksena on rakentaa kasvatuskäytännöt siten, että ne vastaisivat jokaisen lapsen yksilöllisiä tarpeita. Toisin sanoen kasvatusprosessin tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien tulee lähteä lapsesta. Tällöin kasvatuksen suunnittelun keskiössä on lapsi, jonka omat kiinnostuksen kohteet, arkipäivän kokemukset ja niistä esiin nousevat ongelmat ovat oppimisen lähtökohtia. (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 56.)

Nummenmaan ym. (2007, 14) mukaan päiväkodit ovat uudenlaisen suunnittelukulttuurin edessä laatiessaan yksikkökohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa. Yksikkökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman tarkoituksena on avata valtakunnallista ja kunnallista varhaiskasvatussuunnitelmaa konkreettisempaan muotoon:

mitä nämä asiat tarkoittavat juuri tässä päiväkodissa ja näiden lasten kanssa. Yksikön varhaiskasvatussuunnitelman työstäminen vaatii henkilökunnalta avointa ja yhteistä keskustelukulttuuria sekä vanhempien ottamista mukaan käytännön suunnittelutyöhön.

Lisäksi valtakunnallisten, päiväkotikohtaisten ja lapsikohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien ja yksilöllisten esiopetussuunnitelmien sopeuttaminen toisiinsa ja käytännön arkeen aiheuttavat hämmennystä päiväkodeissa. Erityisen pulmallista on, että ainoastaan kuntakohtaisten varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmien sisältöjä on linjattu ja ohjeistettu valtakunnallisesti, muiden suunnittelutasojen jäädessä päänosin paikallisesti ratkaistaviksi. (Nummenmaan ym. 2007, 13.) Virtanen (2000, 49) toteaaakin, että yhteiskunnalliset tavoitteet suodattuvat paikallisiin opetussuunnitelmiin eri paikkakunnilla eri tavoin. Tästä on seurauksena suuri käytäntöjen kirjo. Myös Alasuutarin ja Karilan (2009) tutkimus Vasu-prosessista osoitti, että eri kunnilla on hyvin erilaiset käytännöt suunnitelmien laadinnassa ja toteutuksessa. Ei siis olekaan itsestäänselvää, että valtakunnan tason ohjaus välittyy ja toteutuu yhtenäisinä käytäntöinä varhaiskasvatuksen kentällä, kuten Nummenmaa ym. (2007, 13) esittävät.

Yksikkökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma on jäänyt kaikkein heikoimmalle ohjeistukselle ja keskustelulle, vaikka sen uskoisi olevan tärkein toimintayksikön arjen kasvatustyötä ohjaava dokumentti. (Nummenmaa ym. 2007, 14.) Tätä näkemystä tukee Kohvakka (2007,52). Hänen mukaansa työntekijöiden kokemuksista varhaiskasvatusprosessin laadinnasta suurin hyöty on oman työn arviointi ja kyseenalaistamisen lisääntyminen.

Varhaiskasvatussuunnitelmien kehittäminen on toistaiseksi ollut melko vähän tutkittu aihe. Tätä osaltaan selittää se, että valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelmien perusteet ilmestyivät vasta vuonna 2003, jonka jälkeen kunnat ja päivähoitoyksiköt ovat alkaneet omaan tahtiinsa työstää omia suunnitelmiaan. Kalliala (2008, 36,39) esittääkin kritiikkiä valtakunnallisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta, jossa hahmotellaan käytäntöjä varsin yleisellä tasolla. Työntekijöitä velvoittavia ohjeita on vähän, jolloin vaarana on, että päiväkodissa voi oman mieltymystensä mukaan toteuttaa tai olla toteuttamatta suunnitelmissa esitettyjä

sisältöjä. Lisäksi abstraktit ihanteet kuten lapsilähtöisyys tai kasvatuskumppanuus eivät aina ylety päiväkodin arkeen asti.

Oma kiinnostukseni aiheeseen lähtee siitä, että yksikkökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman tulisi olla käytännön työväline eikä vain tekstiä joka jää kauas käytännön ulottuvuudesta. Lähtökohtana tälle on se, että suunnitelmia pitää myös päivittää ja arvioida. Tämä jatkuva prosessi edellyttää sitä, että tavoitteiden toteutumista arvioidaan säännöllisesti. Oma kehittämishankkeeni tulee työyhteisöön, jossa ensimmäinen yksikön varhaiskasvatussuunnitelma on tehty ja käytännössä koettu. Nyt olisi arvioinnin ja työn kehittämisen aika. Tässä tutkimuksellisessa kehittämishankkeessa yksikön oman varhaiskasvatussuunnitelman työstäminen luo lisäksi mahdollisuuden yhteisöllisen työskulttuurin kehittämiseksi ja vertaisuuteen perustuvalle asiantuntijuuden jakamiselle.

Tekstissä käytän myös käsitettä vasu vaihtoehtoisena lyhenteenä varhaiskasvatussuunnitelmalle sekä opetussuunnitelma käsitettä rinnakkaisena varhaiskasvatussuunnitelma käsitteen kanssa. Opetussuunnitelma-käsitteen käyttö on perusteltavissa sen kansainvälisellä käytöllä sekä sillä, että varhaiskasvatussuunnitelmien keskeisenä asiana nähdään oppimisen tukeminen ja oppimisen suunnittelu (Heikka, Hujala & Turja 2009, 5).

2 VARHAISKASVATUKSEN SUUNNITELMAT

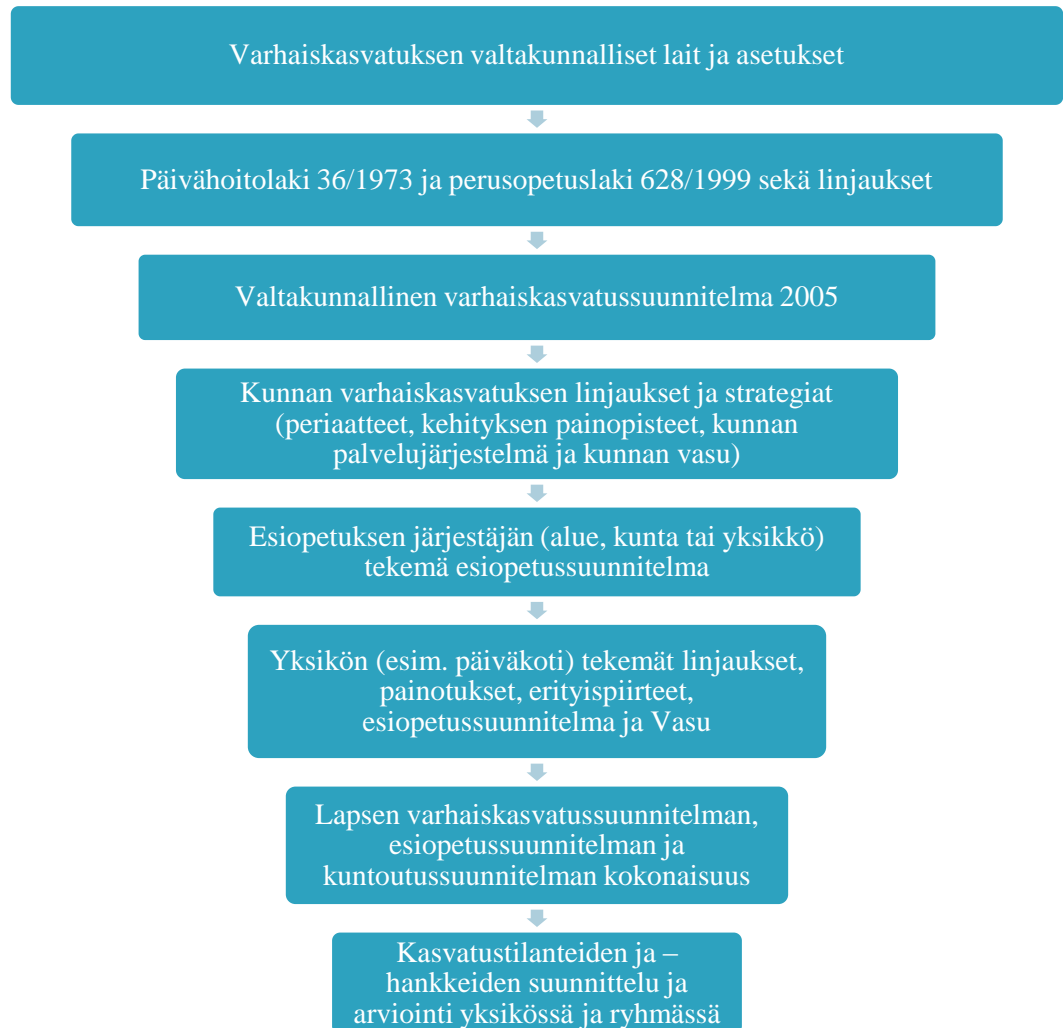
Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen eri elämänaalueilla tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lapsen tervettä kasvua, kehitystä ja oppimista. Yhteiskunnan tuottamat varhaiskasvatuspalvelut muodostuvat hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Varhaiskasvatus nähdään suunnitelmallisena ja tavoitteellisena vuorovaikutuksena ja yhteistoimintana, jossa leikin merkitys korostuu. Tärkeänä tehtävänä on lapsen kotikasvatuksen tukeminen ja palvelujen sovittaminen kunkin perheen yksilöllisiin tarpeisiin. (Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:9,9.) Jotta yhteinen kasvatustehtävä muodostaisi lapsen kannalta mielekkään kokonaisuuden, on perheiden ja kasvattajien kiinteä yhteistyö ensiarvoisen tärkeää. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005,31) käytetään tästä yhteistyöstä käsitettä kasvatuskumppanuus (myös Määtä 1999, 100; Hujala ym. 2007, 116; Koivunen 2009, 152).

Varhaiskasvatuspalveluista keskeisimpiä ovat päiväkotitoiminta, perhepäivähoito sekä erilainen avoin toiminta, joita tuottavat kunnat, järjestöt, yksityiset palveluntuottajat ja seurakunnat. Esiopetus on vuotta ennen oppivelvollisuuden alkamista tarjottavaa suunnitelmallista kasvatusta ja opetustyötä. Näin varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus sekä perusopetus muodostavat lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. Tietyin ehdoin myös oppivelvollisuusikäiset lapset voivat käyttää varhaiskasvatuspalveluita. (Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:9,9.)

Merkittävin varhaiskasvatuksen tuottaja on päivähoito, jonka vahvuusalueena on kasvatuksellisen tehtävän ja sosiaalipalvelullisen tehtävän yhteenliittyminen. Päivähoito on näihin päiviin asti nähty ennemminkin sosiaalipalveluna perheille kuin varhaiskasvatuspedagogiikkana. Toisena tehtävänä on varhaispedagogiikan ja siihen sisältyvän esiopetuksen toteuttaminen. Varhaiskasvatussuunnitelmat ovat avainasemassa kehitettäessä ja vahvistettaessa tätä pedagogista orientaatiota. (Hujala ym. 2007,11–12.)

Varhaiskasvatukseen liittyvien suunnitelmien kirjo on osin päällekkäinen rakenne, joka alkaa valtakunnallisista normeista ja suosituksista aina yksittäisen

kasvatustilanteen suunnitteluun. Seuraavassa kuviossa (kuvio 1) kuvataan varhaiskasvatuksen suunnittelun sijoittuminen eri tasoille.



KUVIO 1. Varhaiskasvatuksen suunnittelun hierarkkinen rakenne Reunamoa (2007) ja Karilaa (2007) mukaellen.

2.1 Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma

Stakes on laatinut Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) yhteistyössä sosiaali- ja terveysministeriön, opetusministeriön ja opetushallituksen sekä Kuntaliiton ja muiden asiantuntijatahojen kanssa. Vasu on sisällöllisen kehittämisen ja ohjauksen väline, jonka tavoitteena on varhaiskasvatuksen yhdenvertainen toteuttaminen koko maassa. Sen pohjana ovat valtioneuvoston periaatepäätöksenä 28.2.2002 hyväksymät Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset, jotka sisältävät yhteiskunnan järjestämän ja valvoman varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet ja kehittämisen painopisteet. Hytösen (2007, 99–100) mukaan nämä julkiset asiakirjat yhdessä toteutuneesta kasvatuksesta annetun palautteen kanssa, tuovat näkyväksi yhteiskunnan tarjoaman varhaiskasvatuksen. Tämän näkymän avulla lasten vanhemmat, kasvatusalan ammattilaiset ja julkisen vallan edustajat voivat yhdessä osallistua yhteiskunnan tarjoaman kasvatuksen suunnitteluun, seuraamiseen ja kehittämiseen.

Valtakunnallisen vasun sisältö esitetään yleisellä tasolla, jonka pohjalta kunnat ja varhaiskasvatusta järjestävät yksiköt rakentavat omat suunnitelmansa, joissa pyritään suunnittelussa yhä tarkempiin ja konkreettisempiin kuvauksiin tavoitteista, sisällöistä ja keinoista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, Heikka ym. 2009, 33–34.) Ryhmän pedagogisten suunnitelmien rungon muodostavat valtakunnan vasu yhdessä kunnallisen sekä yksikön yhteisen suunnitelman kanssa. Ne ovat myös lapsen yksilöllisen suunnitelman runko (Heikka ym. 2009, 33).

Valtakunnallisessa vasu-asiakirjassa määritellään varhaiskasvatuksen käsite, sen arvopohja ja sen kasvatuspäämäärät. Asiakirjassa määritellään lisäksi kasvattajan tehtävä varhaiskasvatuksessa sekä opetuksen prosessi, jossa olennaista on lapselle ominaisen toimintatavan huomioiminen, kasvu- ja oppimisympäristön järjestäminen ja kasvattajayhteisön tietoinen toiminta. Lapselle ominainen tapa oppia kuvataan leikin, liikkumisen, taiteellisen ilmaisemisen ja asioiden tutkimisen kautta. Kasvatuksen sisältöjä tarkastellaan lapsen elämänpiiriin kuuluvien ilmiöiden kautta. Näitä ovat matemaattinen, historiallis-yhteiskunnallinen-, eettinen ja uskonnollis-katsomuksellinen, luonnontieteellinen- ja esteettinen orientaatio. Valtakunnallisessa suunnitelmassa painotetaan myös vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä ja

yhteistä kasvatuskumppanuutta. Vasussa määritellään lisäksi lapselle annettavan erityisen tuen tarve ja sen arvioiminen. Erilaiset kieli- ja kulttuuritaustat on lisäksi otettava varhaiskasvatusta toteutettaessa huomioon. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005.)

2.2 Kunnan varhaiskasvatussuunnitelma

Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on pohjana kuntien omissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Niihin vaikuttavat myös kunnissa laaditut lasta ja perhettä koskevat suunnitelmat, kunnan varhaiskasvatuksen linjaukset ja esiopetussuunnitelmat. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 43). Suunnitelmassa tulee ilmetä millaisia seudullisia, alueellisia ja yksikkökohtaisia suunnitelmia kunnassa tehdään ja miten ne vahvistetaan ja tarkistetaan säännöllisesti. Lisäksi suunnitelmien tulee kuvata kunnan koko varhaiskasvatuksen yhteistä arvopohjaa sekä toteuttamisen ja kehittämisen lähtökohtia. Varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa tarkistetaan ja kirjataan eri palvelumuotojen ominaispiirteet, erityiset tavoitteet ja toimintatavat. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 43; Mikkola & Nivalainen 2009, 14).

2.3 Yksikkökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma

Kunnan varhaiskasvatussuunnitelmaa täydentää yksikön oma vasu, ja siinä kuvataan toimintaympäristön ja yksikön erityispiirteitä ja painotuksia. Lisäksi nämä valtakunnan ja kunnan linjaukset ja toiminnan toteuttamisen periaatteet luovat raamit myös yksittäisen tiimin ja työntekijän työskentelylle (Mikkola & Nivalainen 2009, 12). Yksikön vasu kokoaa yhteen henkilöstön ja perheiden näkemykset siitä, mitkä ovat parhaita tapoja juuri tässä yksikössä toteuttaa varhaiskasvatusta juuri näiden lasten hyvinvointia edistävällä tavalla. Yksikön vasun on tarkoitus olla konkreettinen työväline toiminnan kehittämiseksi ja sitä kautta lasten hyvinvoinnin lisäämiseksi. Yksikön vasun työstäminen on prosessi, joka vaatii henkilöstöltä reflektoinnin taitoja sekä vanhempien ja henkilöstön yhteistä kasvatus-

kumppanuutta. Toteutunutta toimintaa dokumentoidaan ja arvioidaan määräajoin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 44.)

Yksikön varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen on ollut yleisin päiväkodin sisäinen kehittämishanke Suomessa jo vuonna 2005 (Fälkkilä, Kahiluoto & Kivistö 2006). Stakesin selvityksen (2006) mukaan yksikkökohtaisia vasuja oli tehty 85 % kunnissa, joissa päivähoito kuuluu opetustoimen alaisuuteen ja 69 % kunnissa, joissa se puolestaan kuuluu sosiaalitoimen alaisuuteen (Harju, Lindberg & Välimäki 2007, 18–19). Vuoden 2009 Vasu-kyselyn mukaan yksikkökohtainen vasu olisi tehtynä 70,7 % kunnissa, erittelemättä päivähoidon hallinnonalaa (Välimäki 2010). Työyhteisöt ovat itse olleet kiinnostuneita kehittämään toimintaansa omista lähtökohdistaan, mutta kehittämistyön ongelmaksi on kuitenkin noussut hankkeen irrallisuus, jossa toimintaympäristöstä nousseet odotukset on toteutettu kuuliaisesti. Tällöin hanke ei ole todentunut aidosti käytännöntasolla, vaan sen on koettu olevan väkisin keksimistä tai kauas arjesta vietyä virkamiestyötä. Toisaalta parhaimmillaan vasuprosessi on käynnistänyt koko henkilöstöä osallistavan muutosprosessin, jossa on löydetty varhaiskasvatustyöskentelyn ydin. (Nummenmaa ym. 2007, 86; Mikkola & Nivalainen 2009, 14.)

2.4 Lapsen oma varhaiskasvatussuunnitelma

Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista (812/2000) velvoittaa, että jokaiselle päivähoidossa olevalle lapselle laaditaan palvelusopimus. Tätä käytäntöä olisi tarkoitus yhtenäistää laatimalla yhteistyössä vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa lapsen oma varhaiskasvatussuunnitelma, jonka toteutumista arvioidaan säännöllisesti (Välimäki & Lindberg 2008, 28). Suunnitelma on henkilöstön työväline, jossa otetaan huomioon lapsen kokemukset, tämän hetken tarpeet, tulevaisuuden näkymät, mielenkiinnon kohteet sekä yksilöllisen tuen ja ohjauksen tarpeet. Suunnitelmassa kuvataan, miten lapsen yksilöllinen ohjaus ja varhaiskasvatus sovitetaan yhteen ja mitä muutoksia toiminnassa ja ympäristössä toteutetaan. Eri tahoilla lapselle laaditut kasvatus-, kuntoutus- ja lapsen esiopetuksen suunnitelmat sovitetaan yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 33; Reunamo 2007, 122.)

3 KONTEKSTUAALISEN KASVUN JA OPPIMISEN MALLI VARHAISKASVATUKSESSA

Hujalan ym. (2007,19) mukaan lapsen toimintaa voidaan ymmärtää vain osana koko ympäristön toimintaa. Oppiminen, kasvu ja kehitys nähdään lasten ja aikuisten sekä lasten keskinäisen yhteistoiminnan tuloksena. Varhaiskasvatuksessa kasvatusyhteistyö ja kasvatuskumppanuus ovat varhaispedagogiikan perustana. Lisäksi yhteistyö antaa perustan kasvatuksen ja opetuksen jatkuvuudelle, jolla tarkoitetaan eri kasvuympäristöissä toimivien aikuisten yhteisiä linjauksia, kasvatusperiaatteita ja – tavoitteita.(Hujala ym.2007, 113Heikka ym. 2009, 45.)

Varhaiskasvatuksen kontekstuaalinen ajattelu perustuu Bronfenbrennerin (1979) ekologiseen psykologiaan, jossa korostetaan kasvuympäristöjen vuorovaikutussuhteiden merkitystä lapsen kehitykseen. Tarkastelutapa käyttää Bronfenbrennerin ekologisen teorian käsitteitä ja rakenteita, ja lisäksi antaa sille pedagogisen sisällön (Hujala 2007, 19).

Kontekstuaalisessa varhaiskasvatusteoriassa kasvun ja oppimisen sekä kasvatuksen ja opetuksen lähtökohtana on vuorovaikutus, joka muodostuu yksilön käyttäytymisen ja sosiaalisen ympäristön yhteisrakentumisesta, niiden jakamattomuudesta. Jokaisella lapsella on omanlaisensa kasvuympäristö ja kokemusmaailmansa. Tämä yhdistettynä hänen biologiseen ja persoonalliseen rakenteeseen johtaa siihen, että jokaisen lapsen kasvu ja oppiminen sekä hänen kasvattamisensa ja opettamisensa perustuvat juuri tälle lapselle ominaiseen tapaan ajatella, toimia ja reagoida sosiaalisten toimintatilojen ärsykkeisiin. (Hujala 2002, 42–43, Heikka ym. 2009, 44.)

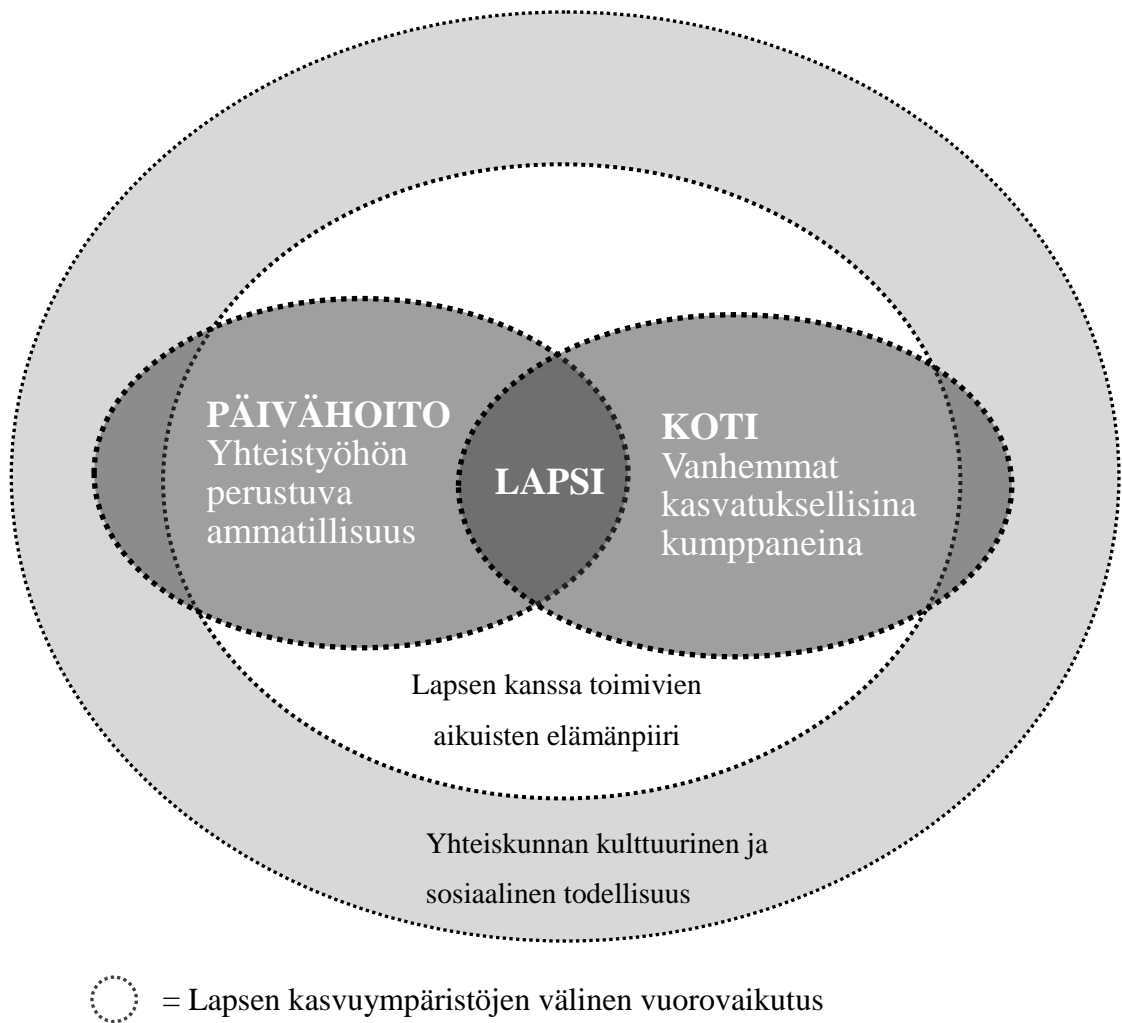
Yksi päivähoidon tärkeimmistä tehtävistä on tukea lapsen kotikasvatusta. Oleellista on lasten, varhaiskasvatuksen henkilöstön sekä vanhempien vuorovaikutus ja kasvatuksellinen kumppanuus (Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset, 2002:9, 9). Työntekijöiden ammatilliselle toiminnalle yhteistyö perheiden kanssa on ensiarvoisen tärkeää, sillä lasten hoito ja kasvatusta lähtee perheiden tarpeiden pohjalta, jolloin vanhempien asiantuntijuus nähdään päivähoidon oleellisena läh-

tökohtana. Perhelähtöinen ammatillisuus perustuu näkemykseen päivähoidon ja vanhempien resurssien yhteisestä hyödyntämisestä. (Hujala ym. 2007, 119.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 31) korostetaan tämän perhekoh-
taisen kasvatuskumppanuuden sisällyttämistä osaksi varhaiskasvatusta.

Kasvatuskumppanuus edellyttää työntekijöiltä aloitteellisuutta ja vastavuoroisuutta. Vanhemmilla tulisi olla myös mahdollisuus olla mukana suunnittelemassa oman lapsensa suunnitelman lisäksi lapsiryhmän, päivähoitoyksikön ja koko kunnan varhaiskasvatuksen suunnitelmaa. Suunnitteluun vaikuttaminen tarkoittaa kasvattajien ja vanhempien välistä vuoropuhelua kasvatusarvoista, -käsityksistä ja – menetelmistä. Kun vanhemmat osallistuvat suunnitteluun, esiin voi nousta erilaiset näkemykset hyvästä yhteistyöstä ja toimivasta yhteistyösuhteesta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31–33; Kaskela & Kekkonen 2006, 27.)

Kontekstuaalisen kasvun ja opetuksen teoria korostaa kasvun ja oppimisen kiinnittymistä siihen ympäristöön ja toimintakulttuuriin, jossa lapsi elää ja toimii. Tällöin on ensiarvoisen tärkeää, että kasvatus ja opetus lähtevät lapsen arjesta, lapsen elämän todellisuudesta ja juurtuu siihen. Ilman opetuksen kontekstikytkentää, opetus ei tavoita lasta. (Smith 1995, 51; Lerkkanen & Koivisto 2001, 30; Heikka ym. 2009, 44.)

Kuviossa 2 on esitetty kontekstuaalisen kasvun malli, jossa lapsen oppiminen, kasvu ja kehitys nähdään lasten ja aikuisten sekä lasten keskinäisen yhteistoiminnan tuloksena. Hujalan ym. (2007, 23) mukaan lapsen kasvuympäristöjen välinen vuorovaikutus ja sen toimivuus on olennaista sekä perheen että päivähoidon kasvatuksen laadun kannalta. Kasvatus nähdäänkin mallissa kasvuympäristöissä toimivien aikuisten yhteistyöprosessina.



KUVIO 2. Kontekstuaalisen kasvun malli Hujalaa (2002, 43) ja Heikkaa ym. (2009, 44) mukaellen.

3.1 Varhaiskasvatuksen teoreettinen jäsentyminen varhaiskasvatussuunnitelman perustana

Kontekstuaalinen käsitys lapsen kasvusta ja oppimisesta on keskeinen viitekehys varhaiskasvatuksen taustalla. Heikka ym. (2009, 45–46) ovat tehneet mallin varhaiskasvatuksen toteuttamisesta (kuvio 3). Siinä lapsen kehityksen kontekstuaalisuus on keskeisellä sijalla, mutta lisäksi siinä yhdistetään konstruktivistinen oppimisen näkemys varhaiskasvatuksen pedagogiikan keskeisiin käsitteisiin. Konstruktivistisessa oppimisen pedagogiikassa keskeiseksi toimintaa ohjaavaksi käsitteeksi

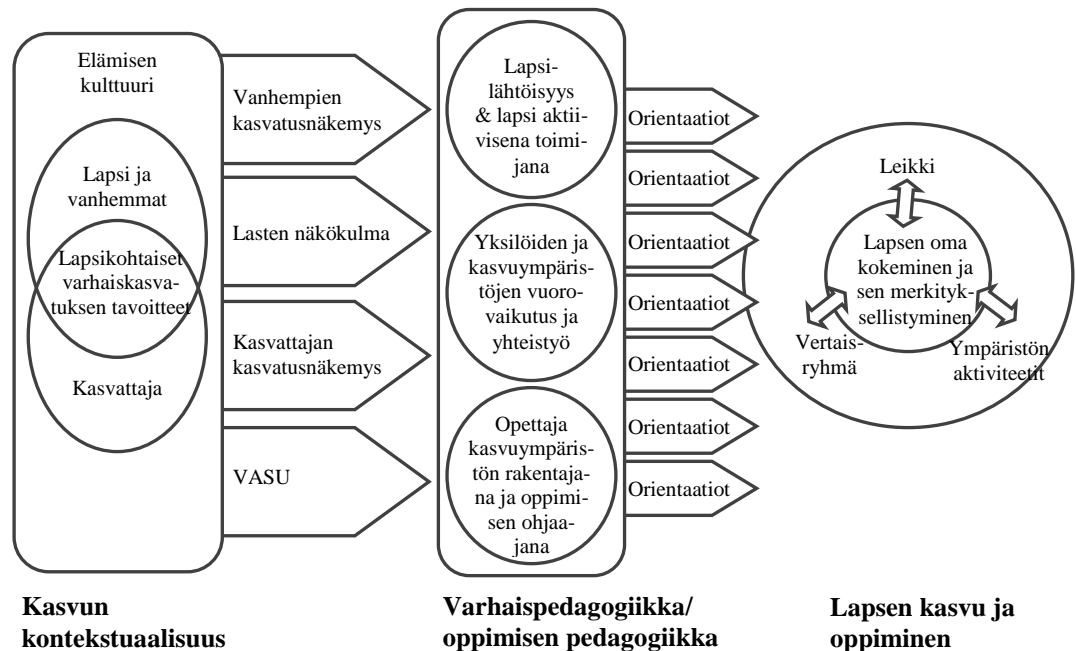
nousee lapsilähtöisyys, jossa korostuu lapsen rooli aktiivisena oppijana ja oman oppimisensa subjektin (Hujala ym. 2007, 55–56). Malli on tärkeä viitekehys tässä tutkimuksellisessa kehittämishankkeessa, koska sen tarkoituksena on tuoda varhaiskasvatusta ohjaava teorian tieto arkityön perustaksi.

Kontekstuaalisissa mallissa yhdistyvät kasvatuksen arvopohja perheessä, varhaiskasvatuksen kulttuurinen traditio ja varhaiskasvatustieteen tuottama teoreettinen tietämys lapsesta ja oppimisesta lapsuudesta sekä kasvattamisesta ja opettamisesta. Yhteiskunnan kulttuurinen todellisuus näkyy mallissa kytkemällä siihen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tavoitteet ja sisällöt. (Hujala 2002, 40–41; Heikka ym. 2009, 45–46.)

Varhaiskasvatusprosessi etenee mallin mukaan niin, että ensin opettaja selvittää itselleen varhaiskasvatuksen tavoitteet. Tämän pohjalta rakennetaan lapsikohtaiset kasvun ja oppimisen tavoitteet yhteistyössä opettajan, vanhempien ja lapsen kanssa. Käytännössä yhteistyön ja pedagogisten ratkaisujen taustalla ovat kasvattajien näkemykset lapsuudesta ja varhaiskasvatuksesta. Tavoitteidenmukainen varhaiskasvatus toteutuu hyödyntäen oppimisen pedagogiikan periaatteita, jotka opettaja on omaksunut kasvatustyönsä perustaksi. (Hujala 2002, 40–41; Heikka ym. 2009, 45–46.)

Oppimisen orientaatiot noudattavat valtakunnallista vasua, jotka opettaja liittää käsityksiinsä lapsen oppimisesta. Keskeisen perustan oppimiselle antavat vertaisryhmä, leikki ja oppimisympäristön aktiviteetit. Oppiminen edellyttää, että opittavat asiat liittyvät lapsen kasvukontekstiin ja tulevat sitä kautta hänelle merkityksellisiksi. Päämääränä oppimiselle on asioiden ymmärtäminen ja oppimaan oppimisen taitojen omaksuminen. Tämä oppiminen vaatii lapsen kasvun ja oppimisen tukemista. (Hujala 2002, 40–41; Heikka 2009, 47.) Karlssonin (2001, 37) mukaan oppimisen tulee kiinnittyä lapsen kokemusmaailmaan, jotta oppimiskokemuksista tulee merkityksellisiä ja tällöin lapsen kyvyt ja taidot nousevat uudella tavalla esille. Lapsen kasvukontekstin ja varhaiskasvatuksen pedagogiikan kiinnittyminen toisiinsa riippuu havainnoinnin ja arvioinnin toimivuudesta. Arviointi päivittää tämän opetusprosessin ja mukauttaa sen oppijan oppimisprosessiin sopivaksi. Lapsen oppimiskontekstin ja varhaispedagogiikan kytkentä todentuu oppimispro-

sessin toimivuutena, lapsen oppimisena ja kasvuna. (Hujala 2002, 40–41; Heikka 2009, 47.)



KUVIO 3. Kontekstuaalisen kasvun ja oppimisen malli Hujalaa (2002, 40–41) ja Heikkaa ym. (2009, 46) mukaellen

Malli on muuntuva ja syklinen, sillä opetussuunnitelma ja lasten oppiminen on vastavuoroista, molempien vaikuttaessa toisiinsa. Näin ollen kasvatushenkilöstö joutuu tarkistamaan ja muokkaamaan pedagogisia periaatteitaan ja muuttamaan toimintaansa lapsen oppimisen mukaisesti (Hujala 2002, 23; Heikka ym. 2009, 46). Tämä näkemys muuntuvasta opetussuunnitelmasta (Bredekamp 2006, 71) tai joustavasta opetussuunnitelmasta (Aaltola 1998, 55; Hujala 2002, 23), jossa suunnitelmaa muokataan lapsen muuttuvien tarpeiden ja kiinnostusten mukaan, vaikuttaa tämän kehittämishankkeen taustalla.

3.2 Yksikkökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman muodostuminen

Yksikkökohtainen vasu muodostetaan lapsikohtaisten tietojen ja suunnitelmien sekä yleisen teoreettisen ja opetussisällöllisen tiedon pohjalta. Nämä sovitetaan kyseisen kulttuurin kontekstiin. Tämä ryhmän suunnitelma on jatkuvasti elävä ja tarkentuva. Näin ollen toimintaa voidaan arvioida lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelman ja ryhmän toiminnalle asetettujen pedagogisten periaatteiden pohjalta. Tällöin saadaan aineksia reflektoida sekä toteutustapoja että niitä ohjaavia suunnitelmia, josta on seurauksena yksilöllisten ja yksikön ja ryhmän omien suunnitelmien muuttuminen ja kehittyminen arvioinnin myötä. (Heikka ym. 2009, 33.)

Yksikön oman vasun tekeminen ja toteuttaminen ovat haasteellista, sillä työyhteisön sisässä voi esiintyä hyvinkin erilaisia näkemyksiä kunkin työnkuvasta, työ-kulttuurista, lapsista, kasvatuksesta, oppimisesta ja sen luonteesta. (Heikka ym. 2009, 34.) Lisäksi Nummenmaan yms. (2007, 17) mukaan läheskään kaikille työntekijöille eivät työtä ohjaava lainsäädäntö tai informaatio-ohjauksen sisällöt ole tuttuja.

Kirjattu suunnitelma voi käytännössä toteutua monella tavalla, riippuen siitä, miten tiiviisti työyksikön tai tiimin jäsenet ovat olleet mukana suunnittelussa sekä sen myötä sisäistäneet vasun tekstin ja sitoutuneet sen toteuttamiseen. Lisäksi suunnitelmien toteuttamistapaan ja – tasoon vaikuttavat henkilöstön käytännön taidot, erilaiset suunnitteluun ja työn kielelliseen hallintaan liittyvä osaaminen (Nummenmaa ym. 2007, 84; Heikka ym. 2009, 34). Kasvattajat tekevät aina omia pedagogisia valintojaan rakentaessaan toimintaympäristöjä sekä valitessaan niihin liittyviä sisältöjä ja toimintamuotoja. Karilan & Nummenmaan (2001, 34) mukaan tämä osaamisen erilaisuus on yksi moniammatillisen työyhteisön ominaispiirteitä, eikä siitä ole mahdollista eikä mielekästä täysin pyrkiä eroon. Nämä tiedostetut ja tiedostamattomat valinnat ohjaavat lopulta sen, millaiseksi ryhmässä toimivien lasten pedagoginen konteksti muodostuu ja millaisia kokemuksia se tarjoaa. (Heikka ym. 2009, 34.)

Wahlmanin pro gradu tutkielmassa (2006), osana laajempaa kehittämishanketta (Nummenmaa ym. 2007), päiväkodin suunnitelmallisuus näyttäytyi laaja-alaisena, mutta vastuu siitä oli lähes yksistään lastentarhanopettajilla. Osastoissa ei ollut syntynyt käytäntöyhteisöä, jossa kaikki osallistuvat ja sitoutuvat toimintaan tasavertaisesti, rakentaen yhteistä tulkintaa ja yhteisiä käytäntöjä. Kuitenkin Wahlmanin (2006) mukaan suunnittelukulttuuri on jatkuvassa muutoksessa; uskomukset, käsitykset ja suunnittelukäytännöt muuttuvat. Wahlman (2006) nostaa jatkotutkimusaiheeksi, millaiseksi suunnittelukulttuuri kehittyy, kun yksikkökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma valmistuu ja siirtyy käytäntöön. Ja onnistuuko yksikkökohtaisen suunnitelman siirtyminen ylipäätään käytäntöön? (Wahlman 2006, 67). Wahlmanin (2006, 65) mukaan yksikkökohtaisen suunnitelman valmistuttua, työyhteisö on uudenlaisen suunnittelukulttuurin edessä. Tällöin henkilöstö joutuu pohtimaan yhdessä, millaisin suunnitelmin on toimittu, miten on onnistuttu ja miten varhaiskasvatussuunnitelmaa pitäisi parantaa.

4 ARVIOINNIN LÄHTÖKOHTIA

Atjonen (2007, 19) määrittelee kasvatusalan arvioinnin kasvatuksen edellytysten, prosessien ja tulosten arvon tai ansion määrittämiseksi. Tavallisesti määrittelemisen tapahtuu vertaamalla esimerkiksi prosesseja tai tuloksia asetettuihin tavoitteisiin. Tällöin tuloksena voi olla myös puutteiden tai kielteisten seikkojen osoittaminen. Atjonen (2007, 107) käyttää käsitettä dialogikriittisyys, millä hän tarkoittaa dialogin ja kriittisen kohtaamisen kautta saavutettua yhteisymmärrystä. Dialogikriittisyyttä ja yhteiseen hyvään pyrkivää ajattelua tarvitaan opetus- ja kasvatusalan arvioinneissa, koska tavoitteena on kehittäminen eikä vain tiedon keruu tai vallitsevan valtarakenteen lujittaminen.

Arvioinnin kehittäminen on oleellista pedagogisessa kehittämistyössä, sillä päivähoidon tavoitteena on laadukas varhaiskasvatus ja kasvatustyön kehittäminen. Kehittävä tehtävä toteutuu, kun arviointi on sidottu tiiviisti kehittämiseen ja kun toiminnan kaikkia vaiheita arvioidaan.

4.1 Arviointi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa

Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet pohjautuvat konstruktivistiseen oppimisnäkemykseen sekä kontekstuaaliseen kasvatus- ja oppimisnäkemykseen. Niiden mukaisesti lapsen dynaaminen kasvu ja kehittyminen edellyttävät kasvatuskäytäntöjen systemaattista ja tavoitteellista arviointia ja suunnitelmien jatkuvaa tarkentamista näiden arviointien pohjalta. Arvioinnissa pysähdytään miettimään lapsen kasvun ja kehityksen edellytyksiä sekä vallalla olevia työkäytäntöjä. Tällöin lapsen kehityksen mukanaan tuomia uusia haasteita huomioidaan riittävästi sekä vältytään siltä, että kasvatuskäytännöistä ei muodostuisi arjen rutiinien keskellä itsetarkoituksellisia. (Hujala ym. 2007, 71–72.)

Jotta arviointi palvelisi toiminnan kehittämistä, arvioinnin tulee perustua samoihin linjauksiin, joihin toiminta perustuu. Toiminnan perusteiden tulee olla selvät, jotta voidaan arvioida, onko toiminta toteutunut perusteista johdettujen linjausten mukaisesti. (Hujala 2002, 142.) Valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelman

perusteissa (2005) arviointi nousee esiin seuraavissa kohdissa: kunnan vasu, kasvattaja varhaiskasvatuksessa, vanhempien osallisuus, lapsen varhaiskasvatussuunnitelma ja erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Tässä kehittämishankkeessa päiväkodin toimintaa arvioidaan valtakunnallisen, kunnallisen ja yksikön varhaiskasvatussuunnitelman kautta.

Valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005,45) käsitellään arviointia ensinnäkin siten, että se nähdään osana laadunhallintaa. Laadunhallintaan kuuluu säännöllinen ja monipuolinen arviointi. Arvioinnin avulla määritetään, miten asetetut tavoitteet ovat saavutettu sekä tunnistetaan toiminnan vahvuuksia ja nostetaan esille kehittämistarpeita. Suunnitelmassa varhaiskasvatuksen kehittäminen nähdään jatkuvana prosessina, mikä edellyttää eri toimijoilta menetelmätaitojen lisäksi reflektiivisiä taitoja tiedostaa, tarkastella ja ymmärtää työn tekemisen tapoja ja taustaoletuksia.

Toiseksi oman työn pohtiminen ja arviointi nähdään tukena eettisesti ja ammatillisesti kestävien toimintaperiaatteiden mukaisesti toimimiselle. Tietoinen ja tavoitteellinen kasvatusta ja opetus merkitsevät kasvattajalle ja kasvattajayhteisölle valintojen tekemistä esimerkiksi siitä, miten suunnitella toimintaa ja rakentaa ympäristö, jossa näkyvät sekä lapsille ominaisin tapa toimia että sisällölliset orientaatiot. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 17.)

Kolmanneksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 32) arviointi liitetään osallisuuteen. Vanhempien tulisi saada vaikuttaa yksikön vasun sisältöön ja osallistua sen arviointiin. Lähtökohtana vanhempien ja lasten suorittamalle arvioinnille on se, että yksikön vasu on koko kasvatusyhteisön yhdessä laatima, se on aktiivisessa käytössä ja sen sisältö perustuu koko henkilöstön ja vanhempien tiedossa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 33) velvoitetaan, että jokaiselle lapselle laaditaan yhteistyössä vanhempien kanssa oma varhaiskasvatussuunnitelma, jonka toteutumista arvioidaan säännöllisesti. Lapsi voi myös itse osallistua vasunsa laatimiseen ja arviointiin vanhempien ja kasvattajien sopimalla tavalla.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 33,35) nostetaan arviointi esille erityisen tuen arvioinnin kautta. Vanhempien kanssa yhteistyössä yhteisten havaintojen pohjalta keskustellaan mahdollisesta erityisen tuen tarpeesta. Varhaiseen tukemiseen ja tuen tarpeen ennaltaehkäisyyn kuuluu myös kasvatussympäristön arviointi ja kehittäminen. Arvioitaessa tuen tarvetta huomioidaan myös lapsen mahdollisuudet toimia erilaisissa ympäristöissä, erilaisissa kasvatuksellisissa tilanteissa ja kehityksen vaiheissa (Heinämäki 2006, 9).

4.2 Opetus- ja varhaiskasvatussuunnitelmien arviointi

Arviointi on aina kytköksissä opetussuunnitelmaan, sillä sen toteuttaminen edellyttää toimivaa arviointikäytäntöä. Tällöin opetussuunnitelmaa voidaan jatkuvasti kehittää ja mukauttaa lapsen oppimisen tarpeisiin. (Korhonen & Högström 2001, 17.) Arviointi on prosessi, jossa ymmärrys lapsen oppimisesta syntyy havainnoinnin ja reflektoinnin kautta ja tätä työyhteisö käyttää hyväkseen opetussuunnitelmaa kehitettäessä. Hujala (2002, 23) sekä Bredekamp (2006, 71) puhuvat opetussuunnitelmien ja opetuksen joustavuudesta ja mukautuvuudesta lasten oppimisen ja tarpeiden mukaan. Opetuksen suunnittelu nähdään jatkuvana prosessina, jossa itse suunnitelma sekä tieto rakentuvat ja muuttuu toimijoiden ja sosiokulttuurisen kontekstin kautta. Suunnitelmaa muokataan lasten muuttuvien tarpeiden ja kiinnostusten mukaan. Arvioinnin kautta saadaan tietoa suunnitelmaan liittyvien menetelmien ja sisältöjen toimivuudesta yksittäisten lasten ja koko ryhmän osalta. Tämän pohjalta opetussuunnitelmaa mukautetaan niin, että se paremmin hyödyttää lapsia ja heidän oppimistaan. (Gullo & Hughes 2010, 327.)

Alasuutarin ja Karilan tekemässä tutkimuksessa (2009) tarkastellaan vasulomakkeiden sisältöjä ja niiden tuottamia lapsuuden tulkintoja sekä tulkintojen ilmentämiä varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisia tehtäviä. Tutkimuksessa todetaan, että kuntien laatimat vasulomakkeet eroavat melko paljon toisistaan. Tämän arvioidaan johtuvan muun muassa siitä, ettei valtakunnan vasussa anneta tarkkoja ohjeita lapsen vasun laadintaan (kts. myös Karila 2007, 13). Valtakunnan vasussa esitetyt tavoitteet ja käsitykset tulkitaan paikallistasolla, jolloin tulkinnot konkretisoituvat. Tutkimuksesta ilmenee, että lapsivasut muodostavat jatkumon entisiin käytäntöihin, jolloin on jo tehty esiopetuksen suunnitelmia sekä erityistä hoitoa ja

kasvatusta tarvitsevan lapsen kuntoutussuunnitelmia. Lisäksi vasulomakkeet tuottavat ja vahvistavat tietynlaista suhtautumista kasvatuksen käytäntöihin ja suuntaavat huomiota varhaiskasvatukselle asetettaviin tehtäviin. (Alasuutari ym. 2009,72- 75.)

Terveysten- ja Hyvinvoinnin laitoksen toteuttamasta tutkimuksesta (2010) kunnille ”Mitä vasutyölle kuuluu?”, käy ilmi, kuinka vasun tekemiselle toivottaisiin yhdenmukaisempia ohjeita ja lapsen omalle vasulle valtakunnallista pohjaa. Näitä tuloksia tukee Alasuutari ym. (2009) tutkimuksen tulokset vasujen kirjavuudesta. Kuntatutkimuksessakin toivottiin vasun liittämistä osaksi varhaiskasvatustilaa sekä sen päivittämistä, kehittämistä ja ajanmukaistamista säännöllisesti. Päivähoitolain uudistuksen mukana tulisi tarkastella vasun sisältöjä lainsäädäntöön ja toisin päin. Vasun vaikuttavuudesta oli useanlaisia vastauksia; toisaalta nähtiin hyvänä, että varhaiskasvatuksesta ja sen arvostamisesta puhutaan, toisaalta vastauksista kävi ilmi, että vasu ei ole avautunut läheskään kaikille ja toiminnassa on edelleen vanhakantaisia jäänneitä. (Välimäki, 2009.)

Opetussuunnitelmien arviointi koskevia tutkimuksia on tehty useita (Poikonen 2003; Bredekamp 2006). Poikonen (2003) nostaa esiin opetussuunnitelmalaadintaprosessin ja erityisesti kysymyksen, voidaanko päiväkodin ja koulun yhteisellä opetussuunnitelman laadintaprosessilla edistää pedagogista jatkumoa. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, miten yhteisöllinen laadintaprosessi edistää yhteisöllisyyden kehittymistä sekä haluttiin syventää ymmärrystä toimintatutkimuksellisesta ja prosessinomaisesta opetussuunnitelman kehittämisestä. Tästä tutkimuksesta löytyy paljon yhtymäkohtia omaan tutkimukselliseen kehittämishankkeeseeni, joka myös edellyttää kaikkien jäsentensä mukaantuloa ja sitoutumista. Poikosen tutkimuksessa samoin, pyrittiin muuttamaan toiminnan kohteena olevaa käytäntöä entistä paremmaksi ja lisäämään osapuolten välistä ymmärrystä. Näkökulma oppimisen ja kehityksen jatkumon säilyttämiseen tukee myös oman tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen valintaa. (Poikonen 2003,127–130.)

5 KOHTI YHTEISTÄ KEHITTÄMISTÄ

Varhaiskasvatuksen sisällöllinen kehittäminen on ollut viime vuosina aktiivista. Sysäyksen tälle kehitystyölle on antanut Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ilmestyessään vuonna 2003 (Välimäki 2007, 5.) Uusitalon (2000, 88) mukaan on kuitenkin tärkeää tunnistaa ja tiedostaa millaista muutosta ja kehittämistä yhteisössä halutaan ja mitä muutoksia tarvitaan. Jatkuvan tietoisien työn kehittämisen kautta syntyy niin sanottu käyttöteoria eli se teoria, jonka mukaan todellisuudessa toimitaan. Venninen (2009, 42) painottaakin, että käyttöteorian ja julkiteorian eli teorian, jonka mukaan kerrotaan toimivan, suhdetta tulisi reflektoida. Aina ei toimi niin kuin luvataan tai esimerkiksi joistain tavoista halutaan pitää kiinni vain siksi, että ne ovat työntekijöille mukavia tai muut ulkoiset organisointiin liittyvät tekijät määrittävät niitä (Hujala ym. 2007, 64; Venninen 2009, 42).

Vennisen (2009, 253) mukaan päiväkodeissa toteutetuissa kehittämishankkeissa on huomattu, ettei niiden pitkäjänteinen kehittäminen ole mahdollista, ilman päiväkotityön erityispiirteiden huomioimista. Kehittämiseen vaadittavaa yhteistä aikaa on vaikea löytää ja on vain harvoja hetkiä, jolloin työyhteisö voi kokoontua ilman lapsia keskustelemaan (Karila 2000, 115; Venninen 2009, 253). Uudet lapsiryhmät vuosittain sekä henkilöstön vaihtuvuus, asettavat omat haasteensa työn kehittämiselle (Venninen 2009, 253). Jatkuvat tehokkuus- ja osaamisvaatimukset lisäävät Uusitalon (2000, 89) mukaan uupumusta ja henkistä painetta, mikä ei tietenkään tue työyhteisön halua kehittyä ja kehittää. Tämän vuoksi onkin tarkkaan mietittävä yhteisön toimintarakenteita ja työn sisältöä. Onko työyhteisössä turhia rutiineja, joista voisi luopua ja käyttää aikaa esimerkiksi yhteiseen suunnitteluun (Uusitalo 2009, 89).

Kehittämiseen liittyy aina jonkinlainen muutostyöskentely, jonka ajatuksena on siirtyminen tietyllä aikavälillä kohti laadukkaampaa toimintaa (Karila & Nummenmaa 2001, 99.) Muutostyöskentelyssä yhteisen ymmärryksen saavuttamiseksi ja ylläpitämiseksi tarvitaan sosiaalista vuorovaikutusta ja yhteisiä merkitysneuvotteluja.

5.1 Yhteisöllinen arviointi kehittämisen tukena

Arvioinnilla on suuri merkitys varhaiskasvatuksessa ja työyhteisön kehittämisessä. Kehittämishankkeessani yksikön varhaiskasvatussuunnitelman arviointi toimii työn kehittämisen tukena. Kupilan (2004, 115–116) mukaan kehittämiseen sisältyy ajatus muutoksesta ja oppimisesta. Tällaisessa prosessissa on tärkeää, että työyhteisö kokee kehittämistyön omakseen ja itselleen tärkeäksi ja sitoutuu siihen. Arviointi luo suuntaa muutokselle ja se auttaa myös tunnistamaan muutosta vaativia ongelmia. Arvioinnin on myös johdettava johonkin. Siitä saatuja tuloksia ja tietoja tulee hyödyntää toiminnan kehittämisessä. (Kupila 2004, 115–116.)

Reflektioon perustuvaa kasvatuskäytäntöjen kehittämistä, voi Ojalan (2009, 35) mukaan lähestyä monella tavalla. Siinä tarvitaan kykyä irtautua aikaisemmasta käytännöstä, tarkastella omia käytäntöjään ja uskomuksiaan. Se on reflektiota toiminnasta eli kykyä katsoa taaksepäin siihen, mitä on tapahtunut sekä toiminnan reflektiota eli ymmärtämystä siihen, miksi joku toimintatapa ei toimi ja kyetä muuttamaan sitä. (Ojala 2009, 35.) Kupilan (2004, 118) mukaan reflektio on tapa ymmärtää omaa toimintaansa ja siihen kytkeytyviä ilmiöitä. Reflektion avulla voidaan nostaa tietoisuuteen alueita, jotka arkipäivän toiminnoissa jäisivät muutoin huomioimatta.

Yhteisen toiminnan kehittäminen edellyttää avointa vuorovaikutusta. Erilaiset näkökulmat ja ristiriidat ja niiden käsitteleminen ovat tärkeää uuden oppimisen kannalta. Yhteistyön tarkoituksena on sitouttaa yksittäinen kasvatustilan ammattilainen omaa ammatillisuutta tukevaan ja kollegiaaliseen prosessiin, jossa voi tarkastella uudelleen ammatillisia kysymyksiä ja löytää niihin uusia lähestymistapoja. (Kupila 2004, 121.) Samaa yhteisöllisen toimintatavan etua Uusitalokin (2000, 76–77) korostaa. Hänen mukaansa yksilö joutuu tällöin väistämättä kohtaamaan useampia ja monipuolisempia merkitysrakenteita.

Käsite ”keskinäinen sosiaalinen reflektio” (Kupila 2004, 118) näyttäisi olevan käyttökelpoinen käsite käsillä olevan hankkeen kehittämistyössä. Tällä tarkoitetaan kollegoiden keskinäisten kokemusten kuuntelua ja vuorovaikutusta. Yhteinen reflektio tarjoaa näin tilaisuuden työskennellä yhteisen käsiteltävän asian ymmär-

tämiseksi. Prosessi on tärkeä myös yksilöllisen tiedon rakentumisen kannalta, sillä se laajentaa yksilön näkemyksiä kasvatusalan asiantuntijana toimimisesta. (Kupila 2004, 118.) Yhteisestä reflektiosta käytetään myös käsitettä peilaaminen, jota Kupilan lisäksi muun muassa Seppänen-Järvelä (2005, 13) on käyttänyt tutkiessaan vertaistyöskentelyä. Reflektiota voidaan hyödyntää arvioinnissa silloin, kun se on tietoista ja systemaattista.

5.2 Vertaistyöskentely ja dialogisuus

Seppänen- Järvelä (2005, 11) toteaa, että vertaistyöskentelyssä tekemisen ja kokemisen kautta syntyvä asiantuntijuus on tärkeää ja muutostarpeiden havaitsemiseen ja oppimiseen tarvitaan vertaisten tietoja ja kokemuksia peileinä (vrt. Kupila 2004, 118). Pääajatuksena onkin juuri vertaisuus eli mahdollisuus käydä tasaveroista dialogia saman kokemusmaailman jakavan ihmisen kanssa. Tavoitteena on niin yksilön kuin yhteisön kehittämisen tuki, jolloin arviointi ei ole tuomitsevaa tai arvostelevaa vaan tärkeintä on kehittämisideoiden sekä tuen ja kannustuksen antaminen. (Seppänen-Järvelä 2005, 14.)

Dialogiselle vuorovaikutukselle on tyypillistä läsnäolo, aktiivinen kuunteleminen ja minämuotoinen puhe. Dialogissa voidaan nähdä työyhteisön toisten jäsententen ajattelusta jotain sellaista, mitä ei itse näe ja päinvastoin. Siinä tuodaan perustelut ja vastaväitteet esille. (Kaskela & Kekkonen 2006, 57.) Oma ajatusmaailma tuodaan yhteiseen keskusteluun kyseenalaistettavaksi, tutkittavaksi ja tiedoksi (Aarnio 1999, 39).

Toikon & Rantasen (2009,93) mukaan osallistavassa kehittämistyössä pyritään laajenevaan dialogiin tai dialogiseen dialogiin, jolloin toisilta pyritään oppimaan ja heistä ollaan kiinnostuneita. Sen periaatteissa korostetaan keskustelun vastavuoroisuutta ja kaikkien asianosaisten mahdollisuutta, jopa velvollisuutta osallistua. Tämä mahdollistuu avoimessa vuorovaikutustilanteessa, jossa arjen kokemusten ääneen lausuminen nostaa ne uudenväliselle merkitystasolle. Kun yksityinen kokemus jaetaan, siitä tulee pätevä niin kuulijoille kuin henkilölle itselleen. Kollektiivisen itsereflektion avulla yksityisiä kokemuksia voidaan tarkastella osana laajempaa viitekehystä. (Lahtonen 1999, 206; Seppänen-Järvelä 2005, 13.)

Tässä tutkimuksellisessa kehittämishankkeessa käytetään vertaistyo- skentelyn menetelmiä, muun muassa yhteiset kehittämisillat toimivat sen periaatteella. Seppänen- Järvelän (2005, 11) mukaan vertaisuuden periaatteita ovat tasaveroisuuteen perustuva kumppanuus, vuorovaikutus, vaikuttaminen ja oppiminen. Vertais- menetelmät sisältävät ajatuksen siitä, että tekemisen ja kokemisen kautta syntyvä asiantuntijuus on tärkeää. Muutostarpeiden havaitsemiseen ja oppimiseen tarvi- taan vertaisten tietoja ja kokemuksia peileinä.

Oma roolini työyhteisössä tutkija-kehittäjänä toimii ainakin osittain dialogiin joh- dattelijana, jolloin voin pysäyttää keskustelun, käsitteellistää ja konkretisoida sitä niin, että kehittämishankkeen osallistujat saavat mahdollisuuden tarkastella kriitti- sesti toimintaansa sekä omia perustelujaan (Seppänen-Järvelä 2005 13; Ojanen 2006, 68.) Kupias (2007, 165) näkee kouluttajan, toisin sanoen kehittäjän, roolin merkittävänä, sillä tämä luo aidossa työympäristössä oppimisympäristön, jossa kaikki osallistujat hyödyntävät kokemustaan ja näkemyksiään yhteisessä kehittä- mistyössä.

5.3 Reflektion yhteisöllinen näkökulma

Kupila tarkastelee väitöskirjassaan (2007) varhaiskasvatuksen opiskelijoiden asi- antuntijuuden ja identiteetin hahmottumista. Tutkimuksen teoreettisena lähtökoh- tana on transformatiivisen oppimisen teoria, jonka mukaan merkitysperspektiivi määrittää sitä, miten yksilö tarkastelee omia kokemuksiaan ja miten kokemukset ohjaavat yksilön toimintaa. Asiantuntijuuden kehittämisessä on Kupilan mukaan kyse merkitysperspektiivin kehittämisestä ja uudistumisesta. Olennaista asiantun- tijaksi kehittämisessä on lisäksi tunteet, epävarmuus, vaikeiden asioiden käsittely ja omien kehityshaasteiden tarkasteleminen. (Kupila 2007, 131, 152.) Toisaalta asiantuntijuus voidaan nähdä vuorovaikutukseen ja ryhmätoimintaan liittyvänä asiana, kuten Seppänen-Järvelä (2005, 12) asian ilmaisee. Tällöin siirrytään yksi- löasiantuntijuudesta kohti, jaettua, yhteisöllistä asiantuntijuutta.

Vennisen väitöskirjasta (2007) ilmenee myös yhteisöllisen palauteprosessin mer- kitys ammatillisen kehittymisen tukemisessa päiväkotityöyhteisössä. Yhtenä Ven- nisen kehittämishankkeen tavoitteena oli oppia jakamaan työtovereille ammatillis-

ta palautetta ja sen avulla tukea heidän kehittymistään työssä. Hankkeen aikana tietoisuus sekä omasta että toisten osaamisesta kasvoi. Tiimeissä vallitsevalla ilmapiirillä ja sitoutumisella oli merkittävä vaikutus palautteen harjoitteluun. (Veninen 2007, 2-3, 185–186.)

Oman tutkimuksellisen kehittämishankkeen kannalta on mielenkiintoista tarkastella Kupilan johtopäätöksiä reflektion arvosta. Reflektion yhteisöllistä näkökulmaa tutkija painottaa esittämällä, kuinka tärkeää on luoda ja organisoida sosiaalisia oppimisympäristöjä sekä edistää erilaisia osallistumisen muotoja sosiaalisen ja yhteisöllisen reflektion tueksi. Tämä ilmeni tutkimuksen tuloksista yhteisöllisen ja kollegiaalisen reflektion merkityksessä. (Kupila 2007, 157–158.)

6 TUTKIMUKSELLISEN KEHITTÄMISHANKKEEN TARKOITUS JA TAVOITE

Tämän tutkimuksellisen kehittämishankkeen tarkoituksena on kehittää toimintatapaa, jossa työntekijät pääsevät yhteisesti kehittämään yksikkökohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa. Tätä tarkoitusta varten ensin on tavoitteena selvittää, miten yksikkökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma todentuu käytännön työssä. Erityisesti haetaan vastausta siihen, onko käytännöntyö vasun tavoitteiden mukaista työntekijöiden itsensä arvioimana.

Tässä hankkeessa käsittelen yhden päiväkotiyhteisön vasun arvioimista ja kehittämistä yhden toimintakauden aikana. Tarkoituksena on löytää varhaiskasvatussuunnitelmia (valtakunnallinen, kunnallinen, yksikön vasu) tarkastelemalla ja yhteisten arviointien kautta kyseessä olevan yksikön vasuun liittyvä kehittämisaihe. Kehittämisaihetta työstetään ensin selvittämällä työntekijöiden näkemyksiä siitä, miten vasun tavoitteita toteutetaan käytännön työssä. Tämän jälkeen yhdessä valittua kehittämisaihetta työstetään kehittämisilloissa. Lisäksi tarkastellaan sitä, miten yhteistä toimintatapaa tulisi kehittää, jotta varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteet yhteisesti valitun kehittämisaiheen osalta tulisi huomioduksi päiväkodin toiminnassa.

Tarkastelusta olen rajannut pois lapsen oman vasun tarkastelun, vaikka se vaikuttaakin yksikön vasun toteutumiseen, sillä tutkimuskohteellani ei ollut kehittämishankkeen alkaessa (2010) käytössään yhtenäistä lapsen vasun mallia, jota kaikki työntekijät käyttäisivät.

6.1 Tutkimusstrategia

Tämä tutkimuksellinen kehittämishanke, jossa arvioidaan ja kehitetään päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmaa, kuuluu kvalitatiivisten toimintatutkimusten piiriin. Toimintatutkimusta voidaan Seppänen-Järvelän (2006, 24) mukaan kuvata termeillä muutokseen pyrkiminen, käytäntöihin suuntautuminen ja tutkittavien osallistuminen. Tässä tutkimuksellisessa kehittämishankkeessa toimintatutkimuk-

sella on pyritty vastaamaan kentän haasteisiin ja tuomaan teoreettista tietämystä kasvatustyön tueksi, minkä myös Linnasaari (2004,113) nostaa yhdeksi toimintatutkimuksen tavoitteeksi. Näitä kentältä tulleita haasteita ovat muun muassa yksikkökohtaisen vasun ohjeistuksen puuttuminen sekä se ettei aihepiiristä ole juuriakaan suomalaista oppimateriaalia saatavilla. Jokainen yksikkö joutuu omalla tavallaan ratkaisemaan sen, miten vasun laadintaa ja arviointia toteutetaan. Lisäksi moniammatillisen päiväkodin kaikki työntekijät erilaisine osaamisineen ovat tätä prosessia työstämässä, tavoitteenaan päivähoidon perustehtävän toteuttamisen lisäksi oman ammatillisen asiantuntijuuden kehittämisen tukeminen. (Nummenmaa ym. 2007, 7-8.)

Omassa kehittämishankkeessani toimintatutkimuksen prosessin avulla käytännössä toimivat henkilöt suorittavat omaa käytäntöjensä tutkimusta. Tällöin sekä tutkija että toimijat pyrkivät parantamaan käytänteitään sekä ymmärtämään niitä syvemmin (Cohen, Manion & Morrison 2007,297). Tätä näkemystä tukee Metsämuuronen (2003, 181), jonka mukaan toimintatutkimuksessa pyritään vastaamaan johonkin käytännön toiminnassa havaittuun ongelmaan tai kehittämään jo olemassa olevaa käytäntöä paremmaksi. Toisaalta Seppänen-Järvelä (2006,24) toteaa, että vaikka toimintatutkimuksessa motivaatio nousee käytännön kehittämishaasteista, on toimintatutkimuksen eetos kuitenkin ensisijassa tutkimusta. Tällöin tutkija asettaa tutkimustehtävänsä, valitsee menetelmät ja määrittelee oman suhteensa tutkimuskohteeseensa. Tutkijan ratkaisuja ohjaavat tieteellisen tutkimuksen toimintatavat, joiden valintojen kehyksissä tutkija osallistuu muutoksen tuottamiseen. (Seppänen-Järvelä 2006, 24.)

Kehittämistoiminta voi olla tutkimuksellista, sillä siinä pyritään aineiston huolelliseen tutkimuksellisen aineiston tuottamiseen. Lisäksi siinä arvioidaan ja jäsennetään kehittämistoimintaa, sen eri vaiheita ja intressejä sekä myös sen tavoitteita ja tuloksia. Esimerkiksi käsitteiden kautta voidaan tarkastella kehittämisprosessia ja sen jäsennyksiä kriittisesti. Tutkimuksellisessa kehittämisessä pyritään täten myös analysointiin ja arviointiin. (Toikko & Rantanen 2009, 156.)

Kuten Toikko ja Rantanen (2009, 156) esittävät, tulisi tutkimuksellisella kehittämisellä tavoitella sellaisia tuloksia, jotka ovat aseteltavissa laajempaan keskus-

lukehykseen. Lisäksi Heikkisen ja Rovion (2006, 114) mukaan tavoitteena on maallikoille ja ammattilaisille tiedottaminen hyvien käytänteiden kehittämisestä ja rohkaiseminen yhteiskunnalliseen keskusteluun. Tällä hetkellä suomalaisessa päivähoitossa on tarvetta nimenomaan kokemukselle ja tiedolle siitä, miten jo olemassa olevaa päiväkodin yksikkökohtaista vasua voidaan kehittää ja arvioida.

Toimintatutkimuksessa keskeistä on vaiheittain etenevä prosessi, jossa edetään suunnitelman teosta toimintaan, jota havainnoidaan ja muutetaan kokemusten perusteella. Aineiston keruu ja teorian kehittäminen yhdessä on tärkeää. (Linnansaari 2004, 114–115.)

Toimintatutkimus sopii käsillä oleva kehittämishankkeen menetelmäksi erityisen hyvin, sillä siinä yhdistyvät toiminnan eteneminen suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektion kehänä. Reflektiossa pohditaan totuttuja toiminta- ja ajattelutapoja, jolloin työyhteisön käytänteitä voidaan tarkastella uudesta näkökulmasta. Työntekijät voivat omaksua uuden tavan keskustella, ajatella ja kehittää toimintaansa. (Heikkinen 2006, 34–35.)

6.2 Osallisuus ja sitoutuminen

Toimintatutkimuksessa on yleensä kysymys koko työyhteisön muutosprosessista, jolloin oleellista on kaikkien osapuolien sitoutuminen projektiin (Metsämuuronen 2003, 181). Tämä sosiaalinen prosessi edellyttää kaikkien osallistumista ja aktiivista vuorovaikutusta, joka rakennetaan dialogin pohjalle. Voidaankin puhua myös kommunikatiivisesta toimintatutkimuksesta. (Toikko & Rantanen 2009, 90,92; Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2008, 57.) Työntekijöiden sitoutumista prosessiin tukee sekin, että hankkeessa paneudutaan niihin vasun sisältöihin ja tavoitteisiin, jotka he itse kokevat ongelmallisiksi ja kehittämisen kohteiksi. Myös Toikko & Rantanen (2009, 90) nostavat esiin näkemyksen siitä, miten yhteistyökumppanin osallistumisen kautta lisätään sitoutumista kehittämiseen. Samaa kasvatusyhteisöjen osallisuutta, yhteisiin tavoitteisiin sitoutumista ja jatkuvaa neuvottelua pitävät merkityksellisinä Poikonen (2003, 127–130) sekä Nummenmaa (2006, 25), korostaessaan sitoutumisen merkitystä varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa. Lisäksi osallistumalla yhteiseen päiväkodin vasun kehittämiseen työ-

yhteisön jäsenet kehittävät samalla suunnittelukäytäntöjään ja luovat uutta suunnittelukulttuuria (Nummenmaa ym. 2007, 49).

Toikon ja Rantasen (2009, 91,99) mukaan yhteistoiminnallisessa kehittämisessä kehittäjä-tutkija sekä toimijat osallistuvat yhdessä kehittämiseen. Jokainen tuo omat näkökulmansa ja kysymyksensä yhteiseen keskusteluun ja auttaa toisia niiden muotoilussa. Samaa kohdetta kehitetään kunkin omista lähtökohdista käsin, joka toimii myös osallistumista edistävänä tekijänä. Avoin dialogi on mahdollista, kun osallistujien sallitaan esittää poikkeaviakin näkemyksiä.

Tutkijana en ratko ongelmia työyhteisön puolesta, vaan autan esittämällä rakentavia ehdotuksia toiminnan kehittämiseen sekä omaksumaan oman toiminnan arvioinnin vaatimia taitoja. Aineiston analyysillä pyrin käsitteellistämään toimintaa ja lisäämään työyhteisön tietoisuutta sitä ohjaavista tekijöistä. (Huovinen & Rovio 2008, 103.)

6.3 Yksikön varhaiskasvatussuunnitelman kehittämisen toimintatavat

Tämän tutkimuksellisen kehittämishankkeen kehittämistehtävänä on sellaisen toimintatavan luominen, jolla työntekijät pääsevät yhteisesti osallistuen kehittämään päiväkotikohtaista vasua. Tavoitteena on löytää varhaiskasvatussuunnitelmia tarkastelemalla ja yhteisten arviointien kautta kyseessä olevan yksikön vasuun liittyvä kehittämisaihe. Kehittämisaihetta työstetään ensin selvittämällä työntekijöiden näkemyksiä siitä, miten vasun tavoitteita toteutetaan käytännön työssä. Tämän jälkeen yhdessä valittua kehittämisaihetta työstetään kehittämisilloissa.

Tähän prosessiin kuuluu neljä työnkehittämisiltaa, joiden aikana kertyy tietoa sekä yksikön vasusta että kehittämistyön prosessista. Kehittämisillat suunnitellaan etukäteen vertaisuuteen ja osallisuuteen perustuvien menetelmien pohjalta. Niissä otetaan huomioon vasun taustalla vaikuttavat konstruktivistinen oppimisenäkemys sekä kontekstuaalinen kasvatus- ja oppimisenäkemys. Pyrin jaksottamaan työnkehittämisiltojen sisällölliset kokonaisuudet helposti sisäistettäviksi sekä varmistamaan jokaiselle työyhteisön jäsenelle keskustelumahdollisuuden noudattaen dia-

logisuuden periaatteita. Nämä työkehittämisillat, joissa kehitetään yhteistä toimintatapaa, luovat koko kehittämistoiminnan rungon. Tarkoituksena on edetä siten, että teoria, suunnittelu, tiedon kerääminen, arviointi ja itse kehittämistoiminta ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja sen pohjalta suunnitelmia ja prosessin etenemistä muokataan kulloiseenkin tilanteeseen sopiviksi.

Yhteinen yksikön vasua kehittävä toimintatapa tarjoaa työyhteisölle mahdollisuuden jatkuvaan arviointiin siitä, minkälaiseksi yksikön vasu muodostuu kehittämisaiheen osalta sekä siitä, miten vasun kehittämisen toimintatapa toimii käytännössä. Vasun kehittämiseksi luotua yhteistä toimintatapaa arvioidaan koko prosessin ajan etenkin kehittämishankkeen lopussa. Arviointiin liittyy kiinteästi dokumentointi, jota kannattaa tehdä kehittämistyön eri vaiheista. Dokumenttien avulla on helppo palata taaksepäin ja arvioida omaa työskentelyä esimerkiksi seuraavaa yksikön vasua työstettäessä (Mattila 2009, 52).

Kupiaksen (2007, 163) mukaan yhteinen kehittäminen ei ole aina helppoa ja yksinkertaista. Työyhteisön jäsenillä on oltava yhteinen tavoite, jota vuorovaikutuksen avulla lähdetään kehittämään. Vuorovaikutus vaikuttaa siihen, miten asioita saadaan yhdessä kehitettyä ja miten yhteisiin tavoitteisiin ja ongelmanratkaisuun sitoudutaan. Tässä tutkimuksellisessa kehittämishankkeessa yksikön vasun kehittämiseksi luotua toimintamallia kehitetään nimenomaan vertaisuuden pohjalta.

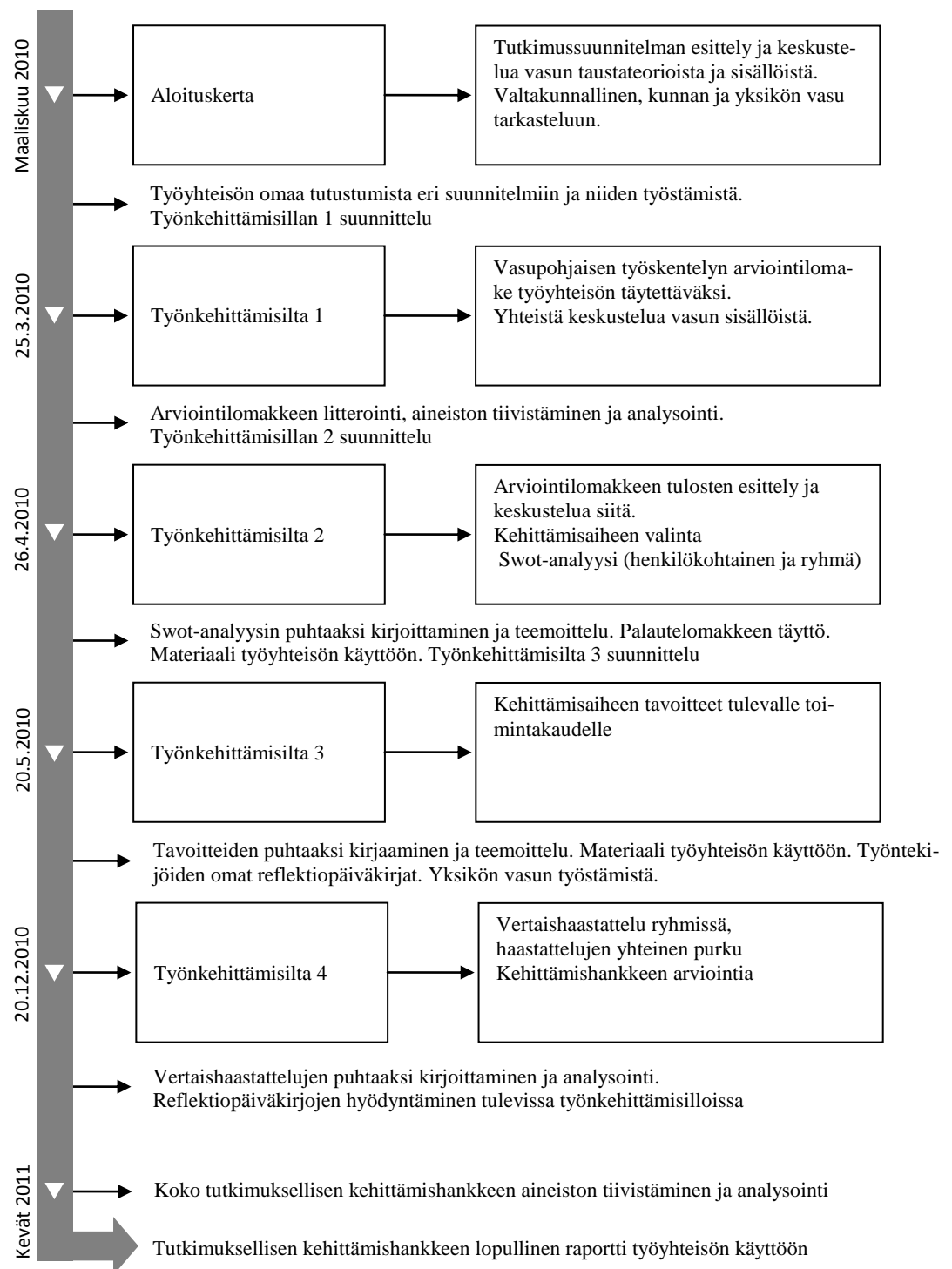
7 TUTKIMUKSELLISEN KEHITTÄMISHANKKEEN TOTEUTTAMINEN

Tässä hankkeessa tarkastelen yhden päiväkotiyhteisön vasun arvioimista ja kehittämistä. Tarkoituksena on löytää varhaiskasvatussuunnitelmia ja omaa käytännön-työtä tarkastelemalla sekä yhteisten keskustelujen kautta yksikkökohtaiseen vasuun liittyvä kehittämisaihe. Tätä valittua kehittämisaihetta työtetään päiväkodin työnehtämisilloissa sekä henkilökohtaisten reflektiopäiväkirjojen muodossa. Hanke päättyy työntekijöiden yhteiseen arviointiin.

Tässä hankkeessa, kuten Huovisen & Rovion (2006, 103) mukaan toimintatutkimukseen yleisesti, kuuluu tutkimusaineiston jatkuva analysointi ja tulosten käyttäminen toiminnan kehittämiseen. Olen pitänyt työyhteisön jatkuvasti ajan tasalla ja toimittanut heille dokumentteja ja materiaaleja kehittämisilloista, jotta he voisivat työstää kehittämisaihetta yksin tai yhdessä varsinaisten ryhmätapaamisten väliajoilla.

Tutkimuksen lähtökohtana on muutoksen tarve työyhteisössä, jossa ensimmäinen yksikön varhaiskasvatussuunnitelma on tehty. Kehittämishankkeen tavoitteena on kehittämisen, arvioinnin ja osallistumisen nivoutuminen yhteen.

Tässä tutkimuksellisessa kehittämissankkeessa kerättiin aineistoa usealla eri tavalla: oman työn arviointilomakkeella, swot-analyysillä sekä vertaishaastattelulla. Lisäksi tallensin muistioita ja pidin omaa tutkimuspäiväkirjaa työnehtämisiltojen ja tapaamisten jälkeen. Toimintatutkimukselle onkin esimerkiksi Cohenin ym. (2007, 307) mukaan tyypillistä, eri menetelmien aikana syntyneiden dokumenttien käyttö osana aineistonkeruuta. Seuraavaksi esittelen, miten tutkimuksellinen kehittämissanke eteni aineiston keruun ja analysoinnin sekä raportoinnin osalta.



KUVIO 4. Tutkimuksellisen kehittämisishankkeen eteneminen

7.1 Tutkimukselliseen kehittämishankkeeseen osallistuva taho

Tutkimukselliseen kehittämishankkeeseen osallistuva taho on päiväkoti, jossa on viisi työntekijää (2 lastentarhanopettaja, 1 sosionomi amk, 1 lastenhoitaja ja 1 lähihoitaja). Päiväkodissa on 29 lasta ja kaksi ryhmää, joista toisessa ovat 3-4-vuotiaat ja toisessa 5-6-vuotiaat lapset. Päiväkoti on perustettu vuonna 2005.

7.2 Vasupohjaisen työskentelyn arviointilomake

Varsinaisesti kehittämishanke käynnistyi, kun jaoin jokaiselle työntekijälle valtakunnallisen, kunnallisen ja yksikön vasun luettavaksi ja myöhemmin pidin koko päiväkodin henkilökunnalle yhteisen kehittämishankkeen aloituskerran (kuvio 4), jossa esittelin heille suullisesti tutkimussuunnitelmani. Lisäksi kerroin tarkemmin kaikille tutkimuksen aikataulusta ja kulusta.

Tämän jälkeen jaoin henkilökunnalle vasupohjaisen työskentelyn arviointilomakkeet sekä ohjeistin heitä sen täyttämisestä sekä suullisesti että kirjallisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009,197). Lomakkeet täytettiin nimettömästi, sillä niiden nimeäminen ei ollut oleellista tutkimuksen kulun tai tulosten kannalta, toisaalta nimettömänä täyttäminen saattoi kannustaa vastaamaan syvällisemmin ja rohkeammin.

Lomakkeesta ei tullut perinteistä kyselylomaketta, koska en olisi millään saanut kaikkia vasun osa-alueita siihen mahtumaan. Lomake pohjautuu Verven perhepäivähoidon kehittämisvalikkoon, jota olen muokannut päivähoitoon ja omaan tutkimukseeni sopivaksi (Verve 2010).

Lomakkeessa linkittyy tutkimuksellisen kehittämishankkeeni teoreettiseen taustaan, sillä siinä on huomioitu työntekijöiden näkökulman lisäksi lapsen ja vanhempien näkökulma vasupohjaisen työskentelyn taustalla. Lomake on jaettu Valtakunnallisen vasun (2005) sisällön mukaisesti ja olen poiminut sieltä joihinkin kohtiin selvennyksiä ja avainsanoja. Jokaisesta osa-alueesta on kysymys, jossa henkilökunta vastaa vasua ja omaa toimintaansa koskevia kysymyksiä. Tarkoituk-

sena on, että vastaajat arvioivat työskentelyään vasujen kautta pohtien, miten vasussa asetetut tavoitteet toteutuvat käytännössä. Arviointilomakkeesta saatua tietoa käytetään toiminnan kehittämiseen käytännön tasolla sekä yksikön vasun kehittämiseen.

Arviointilomake on strukturoimaton eli se ei sisällä ennalta määriteltyjä vastausvaihtoehtoja, jolloin vastaajalle annetaan mahdollisuus sanoa, mitä hän todella ajattelee. Vastaukset myös osoittavat, mikä on keskeistä ja tärkeää vastaajan ajattelussa. (Hirsjärvi ym. 2009, 201.)

7.3 Nelikenttäanalyysi

Työntekijät valitsivat lomakkeen purkamisen (tulokset, yhteinen keskustelu) jälkeen yhteisen kehittämisaiheen, jota työstettiin eteenpäin nelikenttäanalyysin kautta (kuvio 4). Nelikenttä-analyysi perustuu Albert Humpreyn kehittämään SWOT-analyysiin ja sen avulla voidaan arvioida toimintaa, löytää siitä ongelmakohtia ja kehittää niitä eteenpäin (Koivunen 2009, 190).

Jokainen työntekijä täytti ensin henkilökohtaisen nelikenttälomakkeen (kuvio 5), jonka jälkeen oli helpompi lähteä työstämään yhteistä lomaketta. Lisäksi halusin, että jokainen henkilökunnan jäsen saa äänensä kuuluviin, joka ei välttämättä olisi toteutunut, jos olisi heti ryhdytty työstämään yhteistä nelikenttää.

Vahvuudet	Heikkoudet
Mahdollisuudet	Uhat

KUVIO 5. Nelikenttä malli.

Lomakkeen ylhäällä olevat ruudut kuvaavat nykytilaa. Sinne kirjataan nykytilanteen vahvuudet ja heikkoudet. Alemmat ruudut kuvaavat tulevaisuutta. Sinne kirjataan toiminnan mahdollisuudet ja uhat. Lomakkeessa myönteiset asiat ovat aina vasemmalla puolella ja kielteiset asiat oikealla, jotta vertailtavuus on helpompaa nykytilanteen ja tulevaisuuden välillä. Menetelmän avulla voidaan kirjata ylös yksikön kehittämiskohteen vahvuudet, heikkoudet, mahdollisuudet ja uhat. Ne voidaan kirjata neliönmuotoiseen lomakkeeseen, jonka avulla asioiden vertaileminen ja reflektointi on helppoa. Nelikentän avulla voidaan tehdä päätelmiä, miten heikkoudet muutetaan vahvuuksiksi, miten mahdollisuuksia hyödynnetään ja miten uhat vältetään. Näiden tekijöiden tiedostaminen auttaa kasvattajaa pääsemään helpommin kehittämistehtävän tavoitteeseen. (Jakku- Sihvonen & Heinonen 2001, 120, Koivunen 2009,190.)

Työnkehittämisillan 2 (kuvio 4) lopuksi jaoin vielä palautekyselyn (liite 2), jossa tiedustelin arviointilomakkeen täyttämisestä ja hyödyllisyydestä. Lisäksi muuta palautetta sai vapaasti kirjoittaa. Henkilökunta palautti kyselyn nimettöminä kirje-kuoressa. Kaikki vastasivat siihen.

7.4 Yhteinen suunnitelma, toteutus ja reflektiopäiväkirja

Seuraavassa työkehittämisisillassa, 3 (kuvio 4) käytiin swot-analyysin kohdat vielä läpi ja lähdettiin työstämään sen pohjalta tavoitteita ja keinoja kehittämisaiheelle. Yhdessä keskustellen mietittiin, mitä käytännönläheisiä tavoitteita työyhteisöllä on toiminnan yhteisen suunnittelun kehittämiseksi ja millä keinoin niihin päästäisiin. Tärkeänä ajatuksena pidettiin mielessä se, että olennaista on oman yksikön vasun työstäminen kehittämisaiheen osalta. Mitä päiväkodin yhteisen toiminnan suunnittelu on meidän päiväkodissamme ja miten se näkyy ja toteutuu käytännössä?

Itse toimin työkehittämisisillassa kirjurina ja johdattelin keskusteluja ja esitin kysymyksiä. Kaikki työyhteisön jäsenet saivat mielestäni puheenvuoroja ja tuoda omia näkökulmiaan esille. Toimitin työyhteisölle puhtaaksikirjoitetun muistion kehittämisillassa sovituista asioista sekä yhdessä laaditut tavoitteet toiminnan yhteisen suunnittelun kehittämisestä.

Tämän jälkeen yksikkö sai työrauhan eli asetettuja tavoitteita lähdettiin työstämään käytännön tasolla. Henkilökunta piti sovittun ajan itsenäisesti omaa reflektiopäiväkirjaa, jonka avulla he voivat jäsentää omia kokemuksiaan, havaintojaan ja huomioitaan vasupohjaiseen työskentelyyn liittyen. Tarkoituksena oli myös, että he voisivat hyödyntää päiväkirjaa yhteisissä keskusteluissaan.

7.5 Vertaishaastattelu

Joulukuussa 2010 (kuvio 4) järjestettiin viimeinen tutkimukselliseen kehittämis-hankkeeseen sisältyvä työkehittämisisilta 4, jossa vertaishaastattelu menetelmällä keskusteltiin kahdessa ryhmässä antamistani teemoista. Nyt oli arvioinnin aika. Miten asetetut tavoitteet näkyivät käytännössä ja oliko vasusta tullut työvälinen arkeen? Kiinnostavaa oli myös tietää, millaisena työyhteisössä oli koettu tapa, jonka avulla he yhteisesti pääsivät työstämään kehittämisaihetta. Tämän vaihe toteutettiin vertaishaastattelulla, jossa, ryhmät oli jaettu ennalta niin, että toisessa oli 2 ja toisessa 3 työntekijää eri työtiimeistä.

Vertaishaastattelu on eräänlainen ryhmähaastattelun muoto (Välimäki & Järvi 2005, 17). Se sallii tutkimuksen kohteeksi valittujen henkilöiden luontevan ja vapaan reagoinnin (Hirsjärvi & Hurme 1995, 8). Yksilöhaastatteluun verrattuna vertaishaastattelun etuna voidaan pitää sitä, että vastaajilla on yhteisiä työkokemuksia ja he ovat kiinnostuneita toistensa käsityksistä ja ajatuksista. Ryhmähaastattelun avulla voidaan mahdollisesti saada rikkaampi aineisto ja se on myös nopeampi tapa kerätä tietoa usealta henkilöltä kuin yksilöhaastattelussa. (Hirsjärvi ym. 2009, 210, Hirsjärvi & Hurme 2000, 63.) Vertaishaastattelun tavoitteena on myös keskustelu tutkijan haluamista teemoista (Välimäki & Järvi 2005, 17)

Vertaishaastattelu eroaa teema-haastattelusta tai focus-ryhmä haastattelusta niin, että tutkija ei ole lainkaan läsnä itse haastattelutilanteessa vaan ohjeistus annetaan kirjallisena keskusteluteemojen muodossa. Haastattelu voidaan kuitenkin ohjeistaa ennen haastattelun alkua paikan päällä. Vertaissuhteelle pohjautuvana keskustelutyypisenä menetelmänä vertaishaastattelu voi nostaa enemmän asioita ja keskustelua esille kuin perinteinen haastattelu. (Välimäki & Järvi 2005, 18.) Vertaishaastattelussa osapuolet ovat myös samantarvoisessa asemassa ja yhteisvastuullisina tiedonkeruutapahtumassa (Välimäki 1994, 11). Tässä hankkeessa olikin ajatuksena se, että työyhteisöön luotetaan ja että he yhdessä osallistuen kehittävät omaa toimintaansa. Samanlaisia kokemuksia on saanut Järvi (1998) tutkiessaan osallisuuden näkökulmia avoimessa lapsiryhmätoiminnassa muun muassa vertaishaastattelujen avulla (Välimäki & Järvi 2005).

Haastattelurunko laadittiin niin, että siinä näkyy kehittämishankkeen kannalta oleelliset teema-alueet. Keskusteluteemoja oli viisi sekä lopuksi yhtenä teema-alueena olivat haastatteluun osallistuneiden arviot ja kokemukset tällaisen metodin käyttämisestä. (kts. esim. Välimäki 1994).

Haastattelutilanteessa teemat toimivat muistilistana ja keskustelua ohjaavina käsitteinä. Teema-alueet oli rakennettu niin väljästi, että saavutettaisiin mahdollisimman paljon tutkittavaan ilmiöön sisältyviä seikkoja. (Hirsjärvi ym. 1995, 42–43.) Ryhmän jäsenet saivat käydä läpi teema-alueita sovitun järjestyksen mukaisesti tai liikkua vapaasti teemasta toiseen (Välimäki 2005, 20).

Annoin vertaishaastatteluja varten sekä suulliset että kirjalliset ohjeet. Vertaishaastattelut kestivät yhteensä 75 minuuttia, jonka jälkeen ryhmät toimittivat minulle kirjalliset raporttinsa. Itse poistuin paikalta haastattelujen ajaksi. Molemmat ryhmät valitsivat kirjallisen tiivistelmän tekemisen keskustelujensa pohjalta sen sijaan, että keskustelut olisi tallennettu nauhurilla.

Illan lopuksi haastattelut purettiin reflektiivisen ryhmä-menetelmän periaattein. Ryhmät vuorollaan esittelivät tuotoksensa ja käymäänsä keskustelua toisen ryhmän kuunnellessa. Tämän jälkeen toinen ryhmä kommentoi ensimmäisen ryhmän herättämiä ajatuksia, jonka jälkeen vaihdettiin osia. Lopuksi oli vielä yhteistä keskustelua aiheesta, jolloin itse tulin mukaan keskusteluun ja kerroin omia näkemyksiäni työyhteisön esittämistä ajatuksista. Viimeiseksi käytiin vielä kokoava keskustelu, jossa omien näkemystensä lisäksi tarjoutui mahdollisuus toiselta oppimiseen. (Kupias 2007,77.)

7.6 Analysointi

Kuten Huovinen & Rovio (2008, 112) asian ilmaisevat, tutkimus voi olla vaarassa hajota, sillä kehittämishankkeessa useat suunnat ovat mahdollisia ja ajatuksia ja aineistoa kertyy monesta eri näkökulmasta. Palaaminen tutkimuksellisen kehittämishankkeen alkuun selkiyttää kaaosta ja muistuttaa siitä, että minä itse tutkijana tunnen aineiston parhaiten. Aineiston analysoinnissa oli tärkeää koota koko aineisto selkeäksi kokonaisuudeksi ja erottaa oleellinen ja tutkimuksen kannalta merkityksellinen valtavasta muistiinpanojen ja kirjallisuuden määrästä.

Toimintatutkimuksen periaatteiden mukaisesti aineiston analysointia tapahtuu koko tutkimuksellisen kehittämishankkeen ajan. Tarkemman analyysin aloitin tammikuussa 2011, jolloin luin koko aineiston läpi ja tein tutkimuksen eri vaiheista koonnin, jotta koko aineisto näyttäytyisi selkeämmin. Aineistoa tarkasteltaessa kiinnitin huomion siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta olennaista. Tällöin koko aineisto pelkistyi erillisiksi havaintoyksiköiksi. Seuraavana vaiheena nämä yksiköt pelkistettiin yhdeksi ha-

vainnoksi tai harvemmaksi havaintojen joukoksi. (Alasuutari 1994, 31; Tuomi & Sarajärvi 2009, 96.)

Heti arviointilomakkeiden keräämisen jälkeen huhtikuussa 2010, luin vastaukset useaan kertaan läpi ja kirjoitin ne puhtaaksi erilliselle paperille. Puhtaaksikirjoitettua tekstiä tuli yhteensä 20 sivua, rivivälillä 1,5 ja Times New Roman fontilla. Luokittelin selkeästi samanlaiset sanat tai samaatarkoittavat sanonnan samoihin luokkiin ja muutoin redusoin eli pelkistin aineistoa, niin että siitä karsittiin tutkimukselle epäolennainen pois (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Halusin jättää kuitenkin työyhteisölle luettavaksi rikkaan ja heidän työtään monipuolisesti kuvaavat ilmaukset ja sen, että niistä voidaan todella nähdä se, mitä he itse omasta työstään ajattelevat.

Tässä tutkimuksellisessa kehittämishankkeessa arviointilomakkeen tulokset toimivat arvokkaana pohjana prosessin jatkolle, koska tulosten pohjalta yhteisen keskustelun, aiheiden työstön ja kehittämisaiheen löytäminen oli mahdollista.

Swot-analyysin purkamisvaiheessa teimme työyhteisön kanssa alustavaa analyysiä luokittelemalla nelikentän vastauksia samaa tarkoittaviin luokkiin. Lopullisessa aineiston analyysissä tarkastelin näitä nelikentän tuloksia suhteessa koko aineistoon.

Kolmannessa työnkehittämisillassa (kuvio 4) kävimme läpi swot-analyysissä esiin tulleita kohtia, jonka jälkeen mietittiin toiminnan suunnittelulle asetettuja tavoitteita ja keinoja niihin pääsemiseksi. Päiväkodin toiminnan suunnittelun tavoitteet olen jakanut neljään kohtaan. Nämä pääkäsitteet nousivat tutkimuksen aikaisempien vaiheiden analysoinnin kautta eli valitun kehittämisaiheen kautta.

Vertaishaastattelujen jälkeen sain molemmilta ryhmiltä aineiston, johon oli kirjattu keskusteluryhmän numero. Seuraavaksi luin koko aineiston läpi ja kirjoitin puhtaaksi sanastasanaan tuotetut ryhmäkeskusteluraportit. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä 4 sivua, Times New Roman-fontilla, rivivälillä 1,5. Tämän jälkeen lähdin muokkaamaan aineistoa suhteessa koko aikaisempaan tutkimusaineistoon. Poimin aluksi vastauksista kokonaisuuksia ja aihealueita noudattaen vertaishaastattelurungon teemoittelua. Tarkastelin aineistoa yksityiskohtaisemmin ja tein

samalla muistiinpanoja ja alleviivauksia aineistosta. Teemoittelun avulla tekstiaineistosta saadaan esille kokoelma erilaisia vastauksia tai tuloksia, jotka Suorannan & Eskolan (2008, 180) mukaan palvelevat juuri käytännöllisiä intressejä.

Tässäkin tutkimuksellisessa kehittämishankkeessa, kuten myös Syrjälä (1994, 46) asian ilmaisee, analyysivaihe perustui tulkintaan, joka on merkitysten liittämistä jo järjestettyyn tutkimusaineistoon. Tulkinta tässä työssä merkitsi myös aineiston analyysia, jakamista osiin, joiden avulla päädyttiin uusiin yhdistämiin ja sitä kautta ymmärrettävään kokonaisuuteen. Tulkintaprosessi on ollut ainutkertainen prosessi, jossa tutkija-kehittäjäjä olen voinut tarkastella aineistoa omien käytännön kokemusteni, kirjallisuuden ja oman ajatteluni pohjalta.

Tulosten esittämisessä käytän mukana suoria lainauksia, omia päätelmiäni ja yhteenvetoja kehittämishankkeesta. Hirsjärven ym (2001) mukaan on tärkeää säilyttää aineiston vivahteikkuus esittämällä muutakin kun vain päätuloksia.

8 TULOKSET

Tämän tutkimuksellisen kehittämishankkeen tarkoituksena on kehittää toimintatapa, jossa työntekijät pääsevät yhteisesti kehittämään työstämään päiväkodin vasua. Tätä tarkoitusta varten ensin oli tavoitteena selvittää, miten yksikkökohtainen vasu todentuu käytännön työssä ja haetaan vastausta siihen onko käytännöntyö tavoitteiden mukaista työntekijöiden itsensä arvioimana. Vasupohjaisen työskentelyn arviointi, uuden yhteisöllisen toimintatavan kehittäminen ja kehittämisaiheen työstäminen perustuvat päiväkodin henkilöstölle tehtyihin arviointilomakkeeseen, kyselyyn, swot- analyysiin, työnkehittämisilloissa käymiin keskusteluihin, tutkimuspäiväkirjaani sekä vertaishaastatteluun. Lisäksi työntekijät täyttivät omaa oppimispäiväkirjaansa, jonne he kirjasivat omia havaintojaan ja tuntemuksiaan vasun kehittämiseen ja arviointiin liittyen. Työntekijät saivat hyödyntää näitä omia oppimispäiväkirjojaan keskusteluissa, työnkehittämisilloissa ja vertaishaastattelussa, mutta tutkijana en ole niitä aineiston analyysissä hyödyntänyt.

8.1 Vasupohjaisen työskentelyn arviointia

Ensi vaiheessa kehittämistyön tavoitteena oli selvittää, miten vasun periaatteet toteutuvat päiväkodin arjessa työntekijöiden itsensä arvioimina. Tutkimuksellinen kehittämishanke käynnistettiin tutustumalla valtakunnalliseen, kunnalliseen ja yksikön vasuun (kuvio 4). Tarkoituksena oli, että jokainen henkilökunnasta olisi todella perehtynyt materiaaliin ja sen sisältämiin käsitteisiin. Koko henkilökunta ei ollut ollut mukana ensimmäistä vasua tehdessä, joten nyt toivottiin yhteistä alkua prosessille.

Maaliskuussa 2010 pidettiin työnkehittämisilta 1 (kuvio 4), jossa keskusteltiin vasun sisällöistä ja sen taustalla olevasta kontekstuaalisesta ja konstruktiivisesta oppimiskäsityksestä. Tässä vaiheessa keskusteluissa nousi esiin henkilökunnan erilainen koulutustausta ja tietoisuus eri käsitteistä. Asiat olivat käytännössä tuttuja, mutta niiden nimeäminen tai termien käyttäminen oli hankalaa. Työyhteisössä heräsikin keskustelua siitä, miten erilailta kukin ymmärtää ja käyttää samoja käsit-

teitä. Yhdessä todettiin, että esimerkiksi arvojen aukipuhuminen ja yhteisten merkitysten löytäminen on suunnattoman tärkeää työskennellessä varhaiskasvatuksessa.

Jaoin vasupohjaista työskentelyä arvioivat lomakkeen kaikille ja kävimme lomakkeen kohdat yhdessä läpi. Lomakkeessa herätti keskustelua kohta, jossa kysytään vanhempien ja lasten toiveita asiasta. Osa työntekijöistä koki, että vanhempien mukaan ottaminen toiminnan suunnitteluun tuntuu vaikealta.

Aineisto oli runsas ja monisanainen ja piti sisällään erilaisia näkökulmia ja ajatuksia vasunpohjaiselle työskentelylle päiväkodissa. Työnkehittämisillassa 2 (kuvio 4) keskustelimme paljon arviointilomakkeen tuloksista eri osa-alueilla ja siitä, miten vasun periaatteet toteutuvat juuri omassa työssä kyseisessä päiväkodissa. Tarkoituksena oli, että arviointilomakkeen koonnista jäisi hyvä pohja työyhteisön myöhemmille yhteisille keskusteluille ja aineistoa vasun edelleen kehittämiseen. Jokaista osiota ei ole näin ollen analysoitu eikä esitetty tuloksina vaan ne on jätetty työyhteisön itsensä hyödynnettäviksi.

8.1.1 Kasvattajana päiväkodissa

Vasupohjaisen työarvioinnin perusteella selkeäksi kehittämisaiheeksi nousi sekä arviointilomakkeiden että yhteisten keskustelujen pohjalta kohta ”*Kasvattajana päiväkodissa*”.

Työntekijöiden mukaan tämä oli haastava alue kokonaisuudessaan ja siinä kaivattiin vasun periaatteiden terävöittämistä käytännön työssä. Etenkin yhteisen suunnittelun tehostamista ja kehittämistä kaivattiin. Myös oman työn arvioinnin merkitys tuli esille useassa kohdassa.

”Koko talon yhteistä suunnittelua pitäisi kehittää. Ja pitäisi osata ja muistaa arvioida suunnitelmien toteutumista.” (Arviointilomake, henkilö 1)

”Dokumentointia ja arviointia pitäisi kehittää, löytää hyvä työväline.” (Arviointilomake, henkilö 2)

”Olisi saatava todella yhtenäiset käytännöt.” (Arviointilomake, henkilö 5)

Lapsen näkökulmaa tuotiin myös esille useissa vastauksissa.

”Projektit syytä tehdä lapsilähtöisiksi, jotta ne etenevät! Oppiminen ja osallistuminen vaativat innostuksen.” (Arviointilomake, henkilö 3)

”Lasta kuunnellaan – lasten kiinnostuksen kohteet oppimisen lähteiksi.” (Arviointilomake, henkilö 3)

”Lasta on kuultava, ei pelkästään kuunneltava” (Arviointilomake, henkilö 1)

Vastauksista ilmeni, että vanhemmat ovat tyytyväisiä päiväkodin toimintaan ja heiltä tulee harvoin toiveita päiväkodin toiminnan suhteen.

”Vanhemmat haluavat tietää lapsensa päivästä.” (Arviointilomake, henkilö 4)

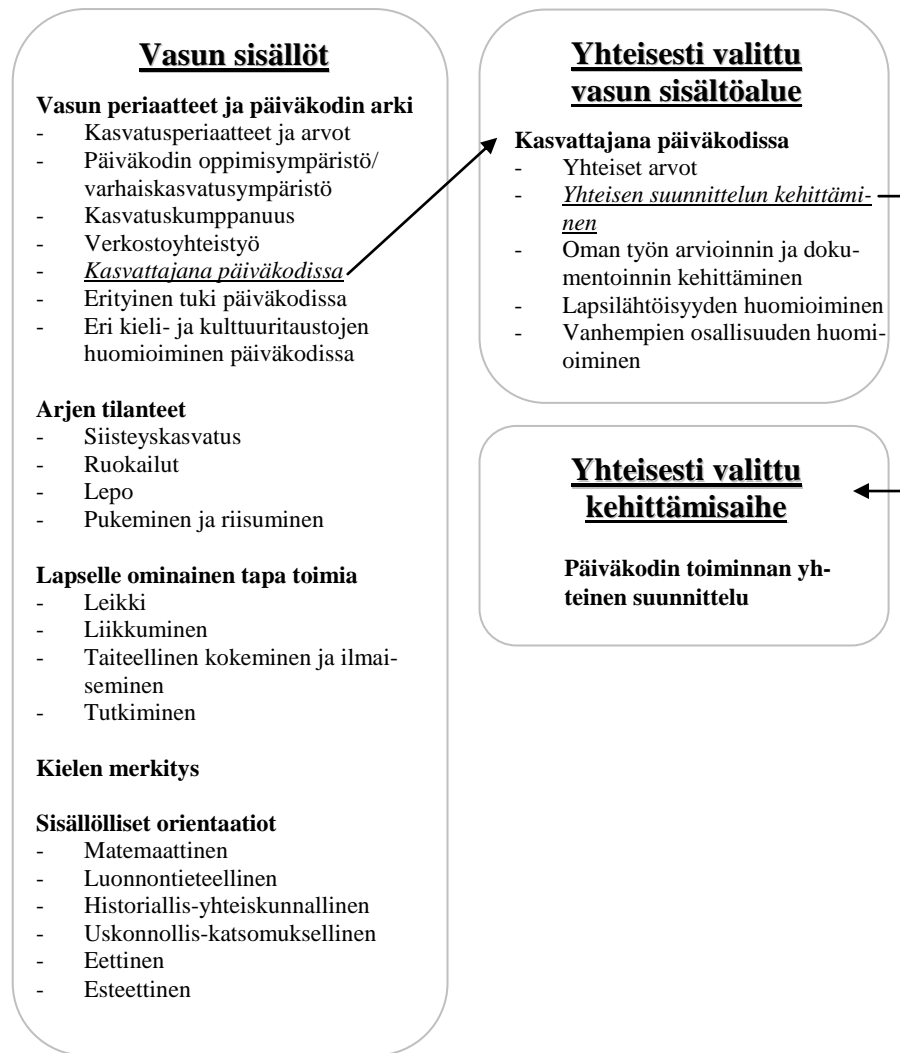
”Vanhemmilta harvoin toiveita. Ilmeisesti tyytyväisiä.” (Arviointilomake, henkilö 2)

Vastauksissa mainittiin myös toiminnan ja leikkitilojen suunnittelun huomioiminen lapsen iän ja kiinnostuksen mukaan, yhteisiin arvoihin sitoutuminen, koulutuksen lisääminen, lasten omatoimisuuteen kannustaminen. Henkilökunta koki, että heillä on rikas, eri-ikäinen ja moniammatillinen työyhteisö, jossa ammatillisuus on mukana luonnostaan. Yhdessä sovitut arvot ja käytännöt näkyvät arjessa ja niihin on sitouduttu. Sekä työnkehittämisilloissa käydyissä keskusteluissa ja arviointilomakkeen vastauksissa tuli esille, että henkilöstön kesken käydään arjessa paljon keskusteluja kasvatustapaista ja jaetaan tietoja. Kuitenkin itse toiminnan suunnittelulle toivottiin lisää aikaa.

8.2 Päiväkodin toiminnan yhteisen suunnittelun kehittäminen

Arviointilomakkeen tulosten pohjalta toin toiseen työkehittämisisiltään (kuvio 4) keskustelun pohjaksi työyhteisön omia ajatuksia ja näkemyksiä toiminnasta ja sen toteutumisesta. Yhdessä pohtien kyselyn tulosten perusteella otettiin muutama kokonaisuus työstämisen kohteeksi. Tarkoituksena oli tehdä päiväkodin arkea näkyväksi, jolloin selviäisi, miten vasun periaatteet toteutuvat päiväkodin arjessa. Työyhteisön kanssa käytiin läpi päiväkodin toiminnan arviointia eli vasu pohjaisen ammatillisuuden toteutumista. Tästä oli mielestäni hyvä lähteä keskustelemaan työntekijöiden kanssa ja nähdä se, kuka ymmärtää asiat mitenkkin ja miten päästään yhteiseen ymmärrykseen.

Työyhteisö valitsi yhteiseksi vasun kehittämisaiheeksi ”*Kasvattajana päiväkodissa*” kohdan sisältä pienemmän osa-alueen: *toiminnan yhteisen suunnittelun kehittäminen*. Tämä on esitelty seuraavassa kuviossa (kuvio 6).



KUVIO 6. Yhteisen kehittämisaiheen valinta.

Yhteistä kehittämisaihetta lähdettiin työstämään swot-analyysin kautta työnkehittämisillassa 2 (kuvio 4). Menetelmä oli kaikille työntekijöille entuudestaan tuttu. Ensin jokainen jäsen täytti oman henkilökohtaisen nelikenttänsä, joka oli jaettu toiminnan yhteisen suunnittelun vahvuuksiin, heikkouksiin, uhkiin ja mahdollisuuksiin. Tämän jälkeen teimme seinälle neljä isoa julistetta, jonka kohtiin kirjattiin yhteisten keskustelujen tuotosta. Itse toimin kirjurina ja keskustelun ohjaajana. Jo kirjaamisvaiheessa yhdistelimme samaa tarkoittavia asioita ja merkityksiä kokonaisuuksiksi

Päiväkodin toiminnan suunnittelun *vahvuudet* nähtiin pääosin *työyhteisön vahvuuksina*. Kaikki työntekijät kokivat, että heillä on *paljon ideoita* ja he ovat *sitoutuneita työhönsä*. *Tekemisen into* ja *yhdessä suunnittelemisen* ja *toisten tukeminen* tulivat myös esille. Todettiin, että päiväkodilla on käytössään valtavasti materiaalia, jota voi hyödyntää suunnittelussa ja itse toiminnassa. Keskusteluun tuotiin vielä *lapsilähtöisyyden* ja *ikäryhmän mukaisen toiminnan huomioiminen* suunnittelussa.

Heikkoutena päiväkodin toiminnan yhteisessä suunnittelussa oli yksimielisesti *riittämätön aika*. Kaikki työntekijä toivoivat *lisää yhteistä aikaa suunnittelulle*. Tiimipalavereja ei ole saatu toimimaan, sillä yhteistä aikaa ei ole niille otettu. *Epäsäännöllinen työaika* on aiheuttanut omat hankaluutensa pienessä työyhteisössä. Lisäksi todettiin suunnittelun olevan joskus liikaa *aikuislähtöistä* ja lasten toiveita ei pystytty huomioimaan tarpeeksi.

Tulevaisuuden *uhat* toiminnan suunnittelussa liittyivät pääosin huoleen *henkilökunnan pysyvyydestä* ja *työntekijöiden erilaisista elämäntilanteista*. Toisaalta *erilainen elämäntilanne* nousi keskusteluissa myös vahvuudeksi ja voimavaraksi. Uhaksi koettiin myös mahdolliset vanhempien tai muiden ulkopuolisten *utopistiset toiveet*, jolla tarkoitettiin ylisuuria tai erikoisia vaatimuksia päiväkodille. Työntekijät näkivät useita *mahdollisuuksia*, joita toiminnan yhteinen suunnittelu toisi mukanaan. Työyhteisönä he kokivat, että heillä on *halu toteuttaa* laadukasta varhaiskasvatusta. Toiminnan yhteisen suunnittelun toivottiin *selkeyttävän toimintaa* ja *antavan yhteiset selkeät raamit työlle*. Mahdollisuuksiksi nähtiin myös *lasten ja perheiden suurempi huomioiminen* suunnittelussa sekä *koulutuksen ja dokumentoinnin* tehostaminen. *Suunnittelupäivän järjestäminen* nostettiin esille yhtenä mahdollisuutena yhteisen suunnittelun aikapulaan.

Työkehittämisisillan jälkeen kirjoitin vielä julisteet puhtaaksi ja toimitin ne työyhteisölle, jossa he voisivat työstää niitä halutessaan itsenäisesti tai yhdessä eteenpäin.

8.3 Tavoitteiden huomioiminen käytännössä

Tavoitteena tässä kehittämishankkeessa oli työyhteisön toiminnan kehittäminen niin, että yhteisesti valitun kehittämisaiheen tavoitteet tulisivat huomioiduksi päiväkodin toiminnassa. Kolmannessa työnkehittämisillassa (kuvio 4) laaditut päiväkodin toiminnan yhteisen suunnittelun tavoitteet voidaan jakaa neljään kokonaisuuteen: *päiväkodin vasun työstäminen*, *lapsilähtöinen työskentely*, *vanhempien osallisuus* sekä *muu työnkehittäminen*, joka sisältää esimerkiksi tiimipalaverit, kuukausikirjeet, työnkehittämisillat. Kokonaisuudet olen jakanut henkilökunnan yhdessä luomien tavoitteiden pohjalta. Tämä on kuvattu taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Päiväkodin toiminnan yhteisen suunnittelun tavoitteiden jako teemoittain

Vasu	<ul style="list-style-type: none"> - Suunnittelun yhteiset linjat - Yksikön vasun päivittäminen
Lapsilähtöisyys	<ul style="list-style-type: none"> - Lapset mukaan toiminnan suunnitteluun - Lapsen vasun kehittäminen - Toiminta lasten iän- ja kehitystason mukaista
Vanhempien osallisuus	<ul style="list-style-type: none"> - Tiedottaminen vanhemmille - Vanhempien mukaan ottaminen toiminnan suunnitteluun - Kasvatuskeskustelut
Muu työnkehittäminen	<ul style="list-style-type: none"> - Suunnittelupäivän järjestäminen - Tiimipalaverit käytäntöön - Tiedottaminen - Työnkehittämisillat

Päiväkodin vasu koettiin tärkeänä työyhteisölle ja sen työstämistä ja keskustelua sen sisällöistä aiotaankin jatkaa tulevissa työnkehittämisilloissa osio kerrallaan. Päiväkodin vasuun henkilökunta työsti yhdessä osion ”Toiminnan suunnittelu

päiväkodissamme” ja siihen käytännön työvälineeksi ”Toiminnan suunnittelun vuosiympyrän”, joka antaa pohjan toiminnan suunnittelulle niin, että kaikki sisällölliset orientaatiot toteutuvat monipuolisesti lasten ikä- ja kehitystarpeita ajatellen. (Päiväkodin oma vasu 2010.)

Etenkin kehittämisaiheen tavoitteiden toteutumisesta *muun työkehittämisen* osalta oltiin tyytyväisiä.

”Palaverit, kk-kirjeet, tiimit pystytty toteuttaa suht hyvin – sitouduttu” (Vertaishaastattelu, ryhmä 1)

”Yhteisen suunnittelun vuosiympyrä hyvä. On toimiva käytännössä. Antanut työrauhan. Hyvä suunnittelun tuki.” (Vertaishaastattelu, ryhmä 2)

”Tiimit antaa aikaa työkeh. iltoihin keskittyä muuhunkin kuin arjen pyörittämiseen.” (Vertaishaastattelu, ryhmä 1)

”Prosessi on tuntunut hyvältä ja monet toimintatavat ovat jääneet käytäntöön: vuosiympyrä, palaverikäytännöt, oppimispäiväkirja-miten?” (Vertaishaastattelu, ryhmä 1)

Vanhempien osallisuus herätti paljon keskustelua, jota päätettiin vielä jatkaa tulevissa työkehittämisilloissa. Kysymyksiä herätti niin kasvatuskumppanuuden käsite kuin se, minkä tyyppistä yhteistä toimintaa perheiden kanssa tulisi järjestää. Vanhempien mukaan ottaminen konkreettisesti toiminnan suunnitteluun ja arviointiin koettiin vaikeaksi.

Tärkeäksi yhteistyön muodoksi osa työntekijöistä nosti päivittäisten tilanteiden merkityksen ja kuulumisten vaihdon. Myös kasvatuskeskusteluja pidettiin tärkeinä, sillä niiden kautta työntekijät kokivat saavansa tärkeää tietoa lapsesta ja perheestä, jota sitten puolestaan voitiin hyödyntää päiväkodin suunnitelmissa.

”Toiveet tulevat toivottavasti esiin arjen tiedonsiirroissa ja vuorovaikutuksessa” (Vertaishaastattelu, ryhmä 1)

”Lapsen vasu on päivitetty. Siinä tulee esille kirjattuna toiveet/tavoitteet” (Vertaishaastattelu, ryhmä 2)

Vanhempien osallistuminen vanhempainiltoihin ja järjestettyihin tapahtumiin on ollut erittäin aktiivista. Vanhemmille toteutettiin syksyn vanhempainillassa ryhmässä täytettävä kysely, jossa tiedusteltiin, mistä he eivät olisi valmiita luopumaan ja mitä toiveita heillä olisi lapsensa päivähoidon suhteen. Tätä menetelmää aiotaan käyttää jatkossakin. Keväällä 2010 avaruusprojekti sai isät liikkeelle, kun heidät kutsuttiin rakentamaan yhdessä lapsensa kanssa avaruussukkulaa. Myös syksyn laulu-leikki-ilta oli suosittu ja vanhemmat pääsivät osalliseksi lasten päivähoitoarkeen. Lisäksi joka kevät on järjestetty isovanhempien-päivä, jolloin lapsen isovanhemmat ovat viettäneet aamupäivän päiväkodilla osallistuen toimintaan. (Päiväkodin oma vasu 2010.)

Lapsilähtöisyyden huomioiminen toiminnan yhteisessä suunnittelussa kuului työntekijöiden puheessa useasti ja on näkynyt koko prosessin aikana.

”Lapsilähtöisyys aina mielessä eri toiminnoissa, sisällöissä. Mitä lapsi voi tehdä itse, päättää.” (Vertaishaastattelu, ryhmä 1)

”Projektien tarkoituksena on saada lasten loistavat ideat toiminnan lähtökohdaksi.” (Päiväkodin oma vasu 2010).

Hankkeen yhtenä tuloksena, joka liittyy sekä *vanhempien osallisuuteen* että *lapsilähtöisyyteen*, voidaan pitää sitä, että työyhteisössä saatiin aikaan jokaiselle lapselle tehtävä vasu, joka täytetään yhdessä vanhempien kanssa. Perheet pohtivat kotona ennen keskustelua omia kasvatustarvojaan, lapsensa mielenkiinnon kohteita ja sitä mitä he toivovat lapsensa päivähoidolta. Henkilökunta puolestaan kirjaa ajatuksiaan ja havaintojaan lapsen päivähoitopäivään liittyen. Yhteisessä vasu-keskustelussa kirjataan mahdolliset tavoitteet toimintakaudelle. (Päiväkodin oma vasu 2010.)

8.4 Toimintatavan arviointi: miten yksikkökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman kehittäminen toimi käytännössä?

Tässä tutkimuksellisessa kehittämishankkeessa kehitettiin toimintatapaa, jolla työntekijät pääsevät yhteisesti osallistuen kehittämään päiväkotikohtaista vasua.

Arviointilomake, jossa pohdittiin omaa vasupohjaista työskentelyä sekä lisäksi työnkehittämisillassa käydyt keskustelut vasun sisällöistä koettiin hyviksi. Palautekyselyn perusteella arviointilomaketta oli työlästä täyttää, mutta se kuitenkin koettiin hyväksi asiaksi, että *omaa työtään joutuu pohtimaan*.

”Lomake oli työläs. Vaati aikaa ja todellista paneutumista aiheeseen ja sepä olikin LOISTO JUTTU!” (Palautekysely, työntekijä 1)

Koko prosessin merkitys tuli esille hankkeen eri vaiheissa.

”Prosessi on tuntunut hyvältä – monet toimintatavat jääneet käytäntöön.” (Vertaishaastattelu, ryhmä 2)

”Oli hyötyä myös itselle, kun oli pakko pysähtyä analysoimaan ja pohtimaan arjen työtä ja omia näkemyksiä.” (Palautekysely, työntekijä 2)

”Mietitty asioita, pohdittu omaa työtä.” (Vertaishaastattelu, ryhmä 1)

”Täytyi pohtia omaa toimintaa ja pysähtyä miettimään toiminnan seurauksia.” (Palautekysely, työntekijä 5)

”Innoissaan valmiita kehittämään, tarkastelemaan omaa työtä.” (Vertaishaastattelu, ryhmä 1)

Koko työyhteisön merkitys prosessiin osallistumisessa koettiin tärkeäksi.

”Yhdessä tehty koonti. Helpompi alkaa nyt työstää omaa vasua tällä porukalla.”
(palautekysely, työntekijä 3)

”Koko yhteisö mukana yhteisen tärkeän asian kokoamisessa.” (Palautekysely, työntekijä 2)

”Työmoraali, sitoutuminen kaikille tärkeää – helpottaa yhteistä työtä” (Vertaishaastattelu, ryhmä 2)

Kaikki kokivat, että arviointilomake voi jatkossa toimia työvälineenä oman ja työyhteisön vasupohjaisen työskentelyn arvioinnissa ja kehittämisessä.

”Otetaan vain osio kerrallaan. Oikein hyvää pohdintaa ja antaa hyvän pohjan keskustelulle.” (Palautekysely, työntekijä 1)

”Oikein hyvä pohja varhaiskasvatuksen pohdinnalle, oman työn arvioinnille ja hyvä työyhteisölle.” (Palautekysely, työntekijä 3)

”Arviointia oli helppo tehdä ja kehittämiskohteet löytyivät – myös vahvuudet.”
(Palautekysely, työntekijä 5)

Oppimispäiväkirjan toimivuus sai sekä kannattajia että epäilijöitä.

”Oppimispäiväkirja voisi toimi jatkossa työvälineenä siten, että sovitaan etukäteen vasun aihe ja jokainen miettii ajatuksensa päiväkirjaan ja keskustellaan työnkeh.illassa.” (Vertaishaastattelu, ryhmä 2)

”Oppimispäiväkirja – hyvä työväline. Arjessa ei ehdi kirjata.” (Vertaishaastattelu, ryhmä 1)

Vertaishaastatteluun suhtauduttiin pääosin myönteisesti, sillä juuri rajatuista aiheista keskusteleminen muun kuin oman tiimin jäsenen kanssa tuntui antoisalta. Lisäksi yhteisvastuullisuus toimi tässä kontrolloijana puolin ja toisin, ettei lähdetty puhumaan aivan muista asioista (myös Välimäki 1999, 38).

9 POHDINTA

9.1 Tulosten tarkastelua

Tämän tutkimuksellisen kehittämishankkeen tarkoituksena oli selvittää, miten yksikkökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma todentuu käytännön työssä ja onko käytännöntyö ollut vasun tavoitteiden mukaista työntekijöiden itsensä arvioimana. Samalla kehitettiin toimintatapaa, jossa päiväkodin työntekijät pääsevät yhteisesti osallistuen kehittämään päiväkotikohtaista vasua. Lisäksi tarkastelun kohteena oli työyhteisön toiminnan kehittäminen niin, että vasun tavoitteet tulisivat huomioituksi päiväkodin toiminnassa.

Vasupohjaista työskentelyä arvioivan lomakkeen perusteella työntekijät itse olivat tyytyväisiä päiväkodin toimintaan ja pitivät sitä vasussa asetettujen tavoitteiden mukaisena. Varsinkin vasun taustalla vaikuttavaan kontekstuaalisen kasvun- ja oppimisen teorian käsitteitä käsiteltiin paljon työnkehittämisilloissa. Työnkehittämisilloissa tuli ilmi, että vaikka toiminta olisikin vasun periaatteiden mukaista, eivät aina sen taustalla olevat teoreettiset käsitteet ole työntekijöillä hallinnassa, kuten Nummenmaa ym. (2007, 21) tutkimuksessaan viittaa työntekijöiden erilaiseen taitoon hallita ja nimetä käsitteitä varhaiskasvatuksen suunnitteluprosesseissa.

Arviointilomakkeen kirjalliset vastaukset olivat näin prosessin alkuvaiheessa hyvin yleisellä tasolla, jolloin juuri lapsen kasvun ja oppimisen sekä vanhempien näkökulmat jäivät taustalle. Työnkehittämisillassa keskustelimme kustakin kohdasta ja yritimme avata aiheita syvällisemmin. Näin laajaa kokonaisuutta kuin vasua tarkastellessa oli selvää, että keskittymällä pienempiin osioihin kerrallaan työyhteisö saisi aiheesta enemmän itselleen. Tutkiessaan päiväkodin yhteisöllistä suunnittelua Nummenmaa ym. (2007,82) olivat päätyneet samanlaisiin tuloksiin.

Vasupohjaista työskentelyä arvioivassa lomakkeessa ”Kasvattajana päiväkodissa” osiossa tuli selvimmin esille työntekijöiden tyytymättömyys ja kehittämisaiheet toiveet. Kuten Valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelmien perusteissa

(2005, 17) todetaan, on kasvattajien tehtävänä suunnitella toimintaa ja rakentaa ympäristö, jossa näkyvät sekä lapsille ominainen tapa toimia että sisällölliset orientaatiot. Kohdassa korostetaan myös kasvattajien työskentelemistä kasvatuskumppanuuden periaatteella ja toistensa, lasten ja vanhempien mielipiteiden huomioimista ja kunnioittamista. Lisäksi kasvattajilta odotetaan jatkuvaa dokumentointia, arviointia sekä toiminnan kehittämistä. Päiväkodin työntekijöiden mielestä juuri koko talon yhteinen suunnittelu ja arviointi kaipaisivat kehittämistä. Lapsen näkökulmaa sen sijaan tuotiin esille, etenkin lasten kuuleminen ja heidän kiinnostuksen kohteet toiminnan suunnittelun pohjana ilmenivät useissa vastauksissa. Kuten Reunamokin (2007, 124) esittää, lasten taidot, intressit ja kokemukset on tunnettava hyvin ennen toiminnan aloittamista.

Lomake (liite 1) oli jaoteltu valtakunnan vasun jakoa noudattaen, joten oli mielekästä valita joukosta yksi kehittämisaihe, jota lähdettiin työstämään tarkemmin. Kasvattajana päiväkodissa osion sisältä valittiin vielä pienempi osa-alue kehittämisaiheeksi: päiväkodin toiminnan yhteinen suunnittelu. Swot-analyysin pohjalta toiminnan suunnittelun vahvuudet nähtiin työyhteisön vahvuuksina. Työhön sitoutuminen, tekemisen into, yhdessä suunnittelemisen ja toisten tukeminen toimivat työyhteisössä sosiaalisen tuen mahdollistajina (Koivunen 2009, 192.)

Suurimpana heikkoutena päiväkodin yhteisessä suunnittelussa oli kiire. Yhteistä suunnittelu-aikaa toivottiin kaikkien työntekijöiden taholta. Pieni yksikkö on erityisen haavoittuvainen poissaoloille ja päivittäiset työtehtävät johon kasvatustyön lisäksi kuuluu muun muassa välipaloista ja osin siivouksesta huolehtiminen ei mahdollista koko henkilökunnan yhtäaikaista läsnäoloa päivän aikana. Reunamon (2007, 123) mukaan yhteinen suunnittelu on usein se ensimmäinen, josta tingitään. Tällöin on kuitenkin vaarana se, että aikaa myöten se johtaa yhä sirpaleisempaan toimintaan.

Yhteisen toiminnan suunnittelun tavoitteita laadittaessa otettiin huomioon swot-analyysin pohjalta saatua aineistoa. Nämä tavoitteet jaettiin neljään kokonaisuuteen: päiväkodin vasun työstäminen, lapsilähtöinen työskentely, vanhempien mukaan ottaminen sekä muu työnkehittäminen. Näiden kehittämisaiheelle asetettujen tavoitteiden huomioiminen käytännön työssä onnistui työyhteisön mielestä hyvin.

Asetetuista tavoitteista, etenkin lapsilähtöisyyden huomioiminen paremmin suunnittelussa, meni mielestäni suuren askeleen eteenpäin hankkeen aikana. Lapsen vasun aikaansaaminen ja sen ottaminen käytäntöön sekä lapsen näkökulman entistä parempi esiintuominen, olivat siitä osoituksena.

Päiväkodin vasun uudistaminen ja muokkaaminen tämän hetkisen tilanteen mukaiseksi koettiin tärkeäksi. Vasun työstämistä tullaan jatkamaan työyhteisössä edelleen ja tämä kehittämistyö nähtiinkin jatkuvana prosessina. Konkreettinen työväline toiminnan suunnittelun avuksi oli suunnittelun vuosiympyrä, joka kirjattiin päiväkodin vasuun kaikkien nähtäville. Yhteiseltä suunnittelulta toivottiin nimenomaan linjanvetoja ja pääasioiden kirkastamista. Suunnittelun ei siis tarvitse olla vain pelkästään asioiden perässä juoksemista, vaan se voi olla myös karsimista ja rauhoittumista (Reunamo 2007, 124). Toiminnassa on tehtävä selkeitä linjauksia ja rajauksia; painotuksia voi olla erilaisia. Kaikkea hyvää ei kuitenkaan ole mahdollista toteuttaa (Mikkola & Nivalainen 2009, 25).

Vanhempien mukaan ottaminen toiminnan suunnitteluun tuntui kovin ristiriitaiselta tavoitteelta jo siitä syystä, että kasvatuskumppanuus-käsite itsessään jäi osalle työntekijöistä vieraaksi. Tätä käsitettä avattiin useaan otteeseen eri yhteyksissä, mutta etenkin vanhempien mukaan ottaminen päiväkodin toiminnan suunnitteluun tuntui hankalalta. Varhaiskasvatussuunnitelmien mukana on yritetty tuoda ilmoille vanhempien ja työntekijöiden aktiivista osallisuutta korostavaa työtettä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31; Karila 2006, 108). Tämä on haastavaa, sillä hyödynnettävänä on erilaisia näkökulmia ja erilaista tietoa lapsesta. Kuten Karila (2006, 108) toteaa, kasvatuskumppanuudessa on kyse kahden erilaisen, mutta yhteisen tavoitteen omaavasta kumppanin toiminnasta.

Päiväkodin henkilöstön välisissä keskusteluissa tuli ilmi, vanhempien kohtaamiset arkisissa tilanteissa nähtiin tärkeiksi. Tätä tukee Korhosen (2006, 68) näkemys siitä, että näissä kohtaamisissa luodaan välittämisen kulttuuria, jossa on sijaa erilaisille tunteille. Tätä vuorovaikutusta voidaan myös katsoa ”lapsen paikalta”, sillä lopulta lapsi on ainoa, joka kulkee kahden maailman väliä ja jonka vuoksi yhteistyötä tehdään. Tämä näkökulma laajentaa katsantokantaa lapsiyksilöistä kulttuuriin seen lapsuuteen eli niihin asioihin ja ilmiöihin, jotka ovat lasten mielenkiinnon

kohteena ja joihin myös vanhempina ja kasvattajina joudumme ottamaan kantaa. (Korhonen 2006, 68.)

9.2 Tutkimuksellisen kehittämishankkeen vaikutuksia

Tässä tutkimuksellisessa kehittämishankkeessa arvioitiin ja kehitettiin yhden päiväkotiyhteisön varhaiskasvatussuunnitelmaa. Tämä hanke osoitti jatkuvan arviointityön merkityksen, jonka kautta oman työn kehittäminen on mahdollista. Kuten Kupila (2004, 123) esittääkin arviointitaidot eivät ole itsestään selvä valmiina oleva kyky, vaan niitä on tietoisesti kehitettävä. Erään hankkeeseen osallistuneen työntekijän sanoin: ”Arviointi pelastaa meidät jähmettymiseltä!”, kuvaa mielestäni osuvasti sitä oivallusta, joka syntyi perusteellisen oman työn tarkastelun jälkeen. Työyhteisössä arviointi on antanut pohjan tarkastella työtä ja siinä toteutuneita käytäntöjä.

Uskon, että tämä tutkimuksellinen kehittämishanke koettiin ennen kaikkea myönteisenä liikkeellepanevana voimana työyhteisössä tapahtuvalle vasutyön arvioinnille ja kehittämiselle. Hankkeen aikana virinneet pedagogiset keskustelut jatkuvat työyksikössä ja lisäksi yksikön omaa vasua kehitetään edelleen työkehittämiskiloissa sekä kerran vuodessa järjestettävänä suunnittelupäivänä.

Tarkasteltaessa tutkimuksellisen kehittämishankkeen vaikutuksia yhteisen toimintatavan kehittämiseen, voidaan todeta, että työntekijät kokivat koko työyhteisön osallistumisen prosessiin merkitykselliseksi ja etenkin sen, että oman työn pohtiminen oli lisääntynyt. Kehittämishankkeen aikana täytyi pysähtyä ajattelemaan omaa työtapaansa ja miettiä toiminnan seurauksia. Vertaisuuteen perustuvat menetelmät, joiden avulla yhteistä vasua työstettiin, toimivat käytännössä, lisäsivät yhteistä keskustelua ja mahdollistivat yhteisöllisen kehittämisen. Myös Kohvakka (2007, 52) on saanut samankaltaisia positiivisia kokemuksia vertaismenetelmien käytöstä päiväkotiyhteisössä omassa tutkimuksessaan. Tutkimuksellisen kehittämishankkeen toteutuksessa ei ollut tarkoituksena toteuttaa valmista kehittämis-

mallia sellaisenaan, vaan tärkeintä oli edetä prosessissa vaiheittain ja siten mahdollistaa yhteisen toimintatavan luominen ja kehittäminen.

Reflektion merkitys kehittämistoiminnassa tiedostettiin, mutta esimerkiksi oman reflektiopäiväkirjan pitäminen ei tuntunut arjen kiireessä onnistuvan. Työntekijät kertoivat pohtivansa mielessään asioita, mutta niiden kirjaaminen tuntui hankalalta. Sellainen reflektiopäiväkirja, johon kirjattaisiin aina yhteisesti sovittuja aihekokonaisuuksia ja joita sitten työstettäisiin työkehittämisilloissa, sai kannatusta. Olisin omalta osaltani voinut rohkaista ja kannustaa enemmän työntekijöitä reflektion käyttämiseen esimerkiksi epämuodollisemman päiväkirjan pitämisessä. Kupiaksen (2007, 87) mukaan oppimispäiväkirjan muoto ei ole tärkeä vaan se, miten se tukee osallistujien heidän itsearvioinnissaan sekä oppimisessaan ja kehittymisessään.

Päiväkodin yhteisen suunnittelun tavoitteena on mielestäni edelleen suunnittelun syventäminen toiminnan organisoinnista ja arjen käytäntöjen mahdollistamisesta kohti pedagogisesti perusteltuja toimintakäytäntöjä. Uskon, että nyt päivitetyn vasun myötä, on hyvä jatkaa oman ja koko työyhteisön arviointia ja kehittämistä. Levanderin (2003, 463–464) mukaan osallistumalla täydennyskoulutuksiin, keskustelemalla kollegoiden kanssa ja hankkimalla eri tavoin palautetta sekä alan kirjallisuutta ja tutkimuksia lukemalla sekä niitä pohtimalla, voidaan edistää reflektiota käytännössä.

9.3 Tutkimuksellisen kehittämishankkeen luotettavuus

Toikon ja Rantasen (2006, 121) kehittämistoiminnan tutkimuksellisiin asetelmiin liittyy haasteita, jotka eroavat tutkimusprosessien tyypillisistä haasteista. Olen omassa tutkimuksellisessa kehittämishankeessani huomannut, että kehittämistoiminta etenee tilannekohtaisesti, jolloin ei ole aikaa eikä resursseja yhtä perusteelliseen asetelman määrittelyyn ja aineistojen analysointiin kuin perinteisessä tutkimuksessa. Tämä tulee myös ilmi siinä, että kehittämistoiminnan tiedontuotan-

non tehtävänä on usein ohjata kehittämisprosessia, jolloin aineistolta odotetaan ennenkaikkea nopeita vastauksia. Tällöin joudutaan miettimään kulloisenkin kehittämistoiminnan vaiheen kannalta oleellista tiedon keruun ja analyysin tapaa. (Toikko & Rantanen 2006, 121.) Tässä tutkimuksellisessa kehittämishankkeessa päiväkotiyhteisössä järjestettiin työkehittämisltoja muutaman viikon välein, jolloin vaaatimus analyysin nopeudesta oli oleellista.

Ruusuvuoren, Nikanderin & Hyvärisen (2010, 27) mukaan laadullisessa tutkimuksessa korostuvat analyysin systemaattisuuden ja tulkinnan luotettavuuden kriteerit. Olen pyrkinyt luotettavuuden lisäämiseksi kuvaamaan kaikki tutkimusprosessin vaiheet selkeästi esittelemällä tehdyt valinnat ja rajaukset sekä analyysin etenemistä ohjaavat periaatteet, jolloin lukijalle näytetään, mistä aineiston kokonaisuus koostuu ja kuvataan ne aineiston osat, joille päähavainnot rakentuvat. (Metsämuuronen 2003, 206; Heikkinen & Syrjälä 2006, 151; Ruusuvuori ym. 2010, 27.) Tulosten esittely kappaleessa on osin päällekkäisyyksiä hankkeen toteutuksesta kertovan kappaleen kanssa, sillä jokaisessa työkehittämisillassa syntyi jotain, joka vei taas kehittämistyötä eteenpäin.

Kehittämistoiminnassa luotettavuus tarkoittaa myös käyttökelpoisuutta eli saadaanko tavoitteiden mukaisia muutoksia aikaan. Totuudenmukainen tieto ei yksin riitä, vaan sen on oltava hyödyllistä. (Linnansaari 2004, 124; Toikko & Rantanen 2006, 122.) Tämä onkin yksi tärkeimmistä asioista, kun kehitämme ja arvioimme päiväkodin vasua yhdessä työyhteisön kanssa. Käytännössä työyhteisön osallistuminen ja heidän reflektionsa ovat hankkeen onnistumisen ehtoja (Linnansaari 2004, 124).

Metsämuurosen (2003, 181) mukaan toimintatutkimuksen kritiikki kohdistuu paljolti siihen, että tutkimuskohde on tilanteeseen sidottu ja spesifi, otos on rajoitettu, siinä ei pystytä kontrolloimaan muuttujia eikä tuloksia voida yleistää. Tämän tutkimuksellisen kehittämishankkeen hyöty on ilman muuta tutkijan itsensä lisäksi siihen osallistuneella työyhteisöllä. Tutkimuksen siirrettävyys (mm. Eskola & Suoranta 2008, 212) toiseen kohteeseen riippuu tutkitun ja toisen ympäristön samankaltaisuudesta. Uskon, että tämän tutkimuksellisen kehittämishankkeen tulokset voivat olla hyödynnettävissä muihin päiväkoteihin, jossa ryhdytään kehittä-

mään yksikön omaa vasua. Toisaalta päiväkodit omanlaisine sosiaalisine yhteisöineen muovaavat omaa kulttuuriaan omanlaisine työtapoineen, jolloin kehittämishankkeesta saatu hyöty on ainutkertainen.

Toiminta kentällä edellyttää toimivien ja luottamuksellisten suhteiden rakentumista osallistujiin. Jos sitä ei saavuteta, on aineistonkeruu hankalaa. Lisäksi yhteisen kielen ja työskentelytapojen muotoutuminen vie aikaa. Osallistuminen edellyttää yhteistyötä ja asiantuntemuksen jakamista. (Huovinen & Rovio 2006, 96–103.)

Olin tutkijana varautunut siihen, että tämän saavuttamiseksi käyn keskusteluja työyhteisön kanssa ja pyrin ottamaan yhteisön työkulttuurin huomioon. Oma roolini tutkija-kehittäjänä oli tulla työyhteisön ulkopuolelta aktiivisesti vaikuttamaan tapahtumiin, joita sitten jatkossa työyhteisössä itsenäisesti kehitettiin.

Toimintatutkimukseen kuuluu arvaamattomuus (Huovinen & Rovio 2006, 96) ja siihenkin täytyy varautua, ettei suunniteltu toimintaohjelma toteudukaan toivotulla tavalla. Tämän tutkimuksellisen kehittämishankkeen edetessä olen huomannut, että liian tarkkaa tutkimussuunnitelmaa ei voi eikä pidäkään tehdä. Hankkeen edetessä monet asiat tarkentuvat ja suuntaavat työn etenemistä. Kuitenkin riittävä etukäteissuunnittelu ja omien oletusten ja käsitteiden selvittäminen etukäteen tutkittavasta asiasta lisää objektiivisuutta. (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2008, 86; Huovinen & Rovio 2008, 94–95.)

Laadullisessa tutkimuksessa käytetään termiä aineiston kylläntyminen eli saturaatio, joka tarkoittaa sitä, että materiaalia on tarpeeksi silloin kun uudet tapaukset eivät tuota enää uutta tietoa. Toimintatutkimuksessa tämä voi olla ongelmallista sillä kehittäminen luo uusia ongelmia ja samalla tapoja selvittää niistä. Tutkimus voi tuntua päättymättömältä, sillä refleктоimalla, käsitteellistämällä ja analysoinnilla tuotetaan taas uutta tietoa, jota testataan käytännössä. Tämän pyrin välttämään sillä, että sovin ennalta kehittämishankkeen osallistujien kanssa prosessin kestosta. (Huovinen & Rovio 2008, 105, Hirsjärvi ym. 2009, 182.)

Luotettavuuden osalta ryhmäprosessin toistettavuus on ongelmallista, sillä ryhmäprosessiin vaikuttavat ryhmän jäsenten yksilölliset sekä kulttuuriset ja yhteisölliset

tekijät. Lisäksi luotettavuuteen vaikuttavat kehittämistoiminnassa tyypilliset suppeahkot aineistot. (Toikko & Rantanen 2006, 123.)

Vertaishaastattelun menetelmällinen käyttö on varsin uutta, joten kovinkaan monia tutkimuksia tai metodikirjallisuutta sen käytöstä ei löydy. Kriittikinä menetelmää kohtaan voidaan katsoa se, että koska tutkija ei voi olla läsnä haastattelutilanteessa ja esittää välikysymyksiään, pitää teemojen otsikoidenkin olla melko yleisellä tasolla. Myös keskustelun kohdentuminen ja syvyys jää tällöin keskusteluryhmien varaa. Kuten omassa aineistossakin, huomasin saman kuin Välimäki (1999, 37) omassa tutkimuksessaan. Kirjoitettu raportointi supistaa informaatiota verrattuna siihen, että se nauhoitettaisiin ja litteroitaisiin. Kirjallinen raportointi muuttuu myös teemojen yhteenvedonomaiseksi vastaukseksi. Toisaalta tavoitteenani oli ennen kaikkea vahvistaa päiväkodin yhteistä toimintakulttuuria ja edistää yhteistä työn kehittämistä. Tällöin koosteiden tekeminen ja yhteisistä asioista sopiminen ovat dokumentteja, jotka tukevat vasutyötä ja tavoitteiden asettelua tulevaisuudessakin (Pukari 2006, 29).

9.4 Tutkimuksellisen kehittämishankkeen eettisyys

Jo tutkimuslupaa kysyttäessä pyrin huomioimaan tutkimuksellisen kehittämishankkeen eettisyyttä. Tutkimukselliseen kehittämishankkeeseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja jokaiselta osallistujalta on kerätty henkilökohtainen suostumus asiaan. Tuloksia esitettäessä on käytetty lainauksia, joiden avulla päätelmien ja kerätyn aineiston välisen yhteyden päättely on mahdollista. Kaikessa aineiston käsittelyssä on otettu huomioon anonymiteetti, jolloin tutkimukseen osallistuneiden vastaukset eivät henkilöidy kehenkään. Kuitenkin tutkimuksellinen kehittämishanke toteutettiin pienessä työyhteisössä, jolloin tunnistettavuus lisääntyy ja työyhteisön jäsenten on melko helppoa päätellä vastausten perusteella, kenestä on kyse. Toisaalta kehittämistyö perustui nimenomaan avoimuuteen ja vertaisuuteen, jolloin täyttä tunnistamattomuutta ei oletettukaan olevan työyhteisön sisällä.

Työyhteisö oli alusta alkaen avoin tutkimuksellisen kehittämishankkeen toteuttamisella ja esimerkiksi vanhempainillassa syksyllä 2010 kerrottiin päiväkodin ole-

van mukana kyseisessä hankkeessa. Lisäksi keskustelimme kaikkien työntekijöiden kesken päiväkodin nimen käyttämisestä lopullisessa julkaistavassa työssä. Työyhteisössä päädyttiin siihen ratkaisuun, ettei päiväkodin nimen julkistaminen ole oleellinen tieto, joka täytyisi esiintyä lopullisessa kirjallisessa julkaisussa.

Koko tutkimuksellisen kehittämishankkeen ajan olen pyrkinyt antamaan riittävää informaatiota hankkeen kulusta ja toimittamaan työyhteisölle koosteet työnkehittämisilloista ja niihin liittyvistä materiaaleista. Työyhteisöllä on ollut mahdollisuus kommentoida ja esittää tarkennuksia hankkeen jokaisessa vaiheessa. Kiviniemen (1999,78) mukaan tällainen toimintaa tukee toimintatutkimuksen yhteisöllistä luonnetta. Lisäksi olen kertonut avoimesti, milloin esimerkiksi aineistonkeruumenetelmä tarvitsee tuekseen tilanteen tallentamisen myöhempää tarkastelua varten (mm. Eskola & Suoranta 2008, 58).

9.5 Kehittämisehdotuksia ja jatkotutkimustarpeita

Tämä tutkimuksellinen kehittämishanke oli kokemuksena ainutlaatuinen niin itselle tutkija-kehittäjänä kuin mukana olleelle työyhteisöllekin. Tätä hanketta voisi varmasti soveltaen hyödyntää ja käyttää apuna jossakin toisessa varhaiskasvatuksen organisaatiossa. Tämän tyyppisessä kehittämistyössä tulisi kuitenkin varmistaa, että suunnittelulle ja kehittämiselle on varattu riittävästi aikaa, sillä usein niin sanotut työnkehittämisillat painottuvat käytännön asioiden hoitamiseen. Omassa tutkija-kehittäjän roolissani olen pyrkinyt varmistamaan sen, että työnkehittämisilloissa on varattu aika ja paikka pedagogiselle keskustelulle ja vasutyön kehittämiselle. Lisäksi on otettava huomioon hankkeen tavoitteiden asettelu ja harkittava niitä suhteessa aikatauluun. Prosessin kuluessa on myös syytä huomioida jatkuvan reflektoinnin ja hankkeen lopullisen yhteisen arvioinnin merkitys.

Mielestäni toimintatutkimus sopi hyvin tällaisen tutkimuksellisen kehittämishankkeen tutkimusotteeksi ja mielestäni kehittämisosuus kokonaisuudessaan oli hyvin rajattu. Tässä hankkeessa vajaan yhden toimintakauden mittainen kehittämistyö tuntui liian lyhyeltä, sillä uusien työtapojen vakiintuminen ja niiden toimiminen luontevana osana arkea vie aikaa. Työyhteisö jatkaa kuitenkin tämän tutkimus-

lisen kehittämishankkeen loputtuakin omaa vasutyönsä kehittämistä yhteisesti työstäen.

Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista selvittää varhaiskasvatussuunnitelman laatimista nimenomaan kasvatuskumppanuuden näkökulmasta ja siitä, miten vanhempia saisi osallistutettua kyseiseen prosessiin. Kumppanuuden käsitteen moninaisuus ja sen toteuttaminen käytännössä on haastavaa mille tahansa päiväkotiyhteisölle sekä vanhemmalle. Lapsen henkilökohtaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa vanhemmat ovat olleet luontevina osallisina jo niin sanotuista kasvatuskusteluista tai ”vanhempain varteista” lähtien. Mutta onko kuitenkin niin, kuten Alasuutari (2003, 167) tutkimuksessaan toteaa, että vanhempien ääni on jäänyt paikoin asiantuntijoiden puheen myöntelyksi ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden tietoutta liian kunnioittavaksi. Vanhempien rooliksi on jäänyt neuvottavina ja opastettavina oleminen. Näiden suunnitelmien linkittäminen, joissa yhdistyy monen eri tahon näkemykset aina valtakunnalliselta tasolta yksittäisen perheen näkemykseen, ja joissa kaikissa taustalla on kuitenkin tavoite lapsen parhaasta, tulee olemaan haasteena tulevaisuudessakin.

Niin päiväkotiyhteisön sisäiseen kehittämiseen kuin vanhempien mukaan ottamiseen suunnitelmien laadinnassa tarvitaan systemaattista mielipiteiden dokumentointia ja niiden analysointia. Välimäki (2005, 27) sekä Pukari (2006, 33) ehdottavat tähän vertaishaastattelun reflektoivaa sovellusta, dialogista vertaisprosessia, jossa keskustelijat tuottavat yhdessä laadittuihin teemoihin liittyvät tiivistetyt näkemykset ja keskusteluprosessi jää heidän tietoonsa ja kokemukseensa. Tämä mahdollistaa jatkuvan ja nopean reflektoivan puheen päiväkotiyksikössä ja voisi olla mitä mielenkiintoisin väline esimerkiksi juuri kasvatuskumppanuuden kehittämisessä.

LÄHTEET

Elektroniset lähteet:

Bredekamp, S. Stayin true to our principles. Spring 2006. EYC Journal vol 12, No 2. Viitattu 10.2.2011. Saatavissa:

http://www.ecta.org.au/_dbase_upl/Spring206EYC_SueArticle.pdf

Färkkilä, N., Kahiluoto, T. & Kivistö, M. Lasten päivähoidon tilannekatsaus. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2006:16. Helsinki. Viitattu 20.2.2011.

Saatavissa: <http://pre20090115.stm.fi/hl1147933743069/passthru.pdf>

Gullo, D. F. & Hughes, K. Reclaiming Kindergarten: Part 1. Question about Theory and Practice. Early Childhood Educational Journal Volume 38, Number 5, 323-328. Published online 9 november 2010. Viitattu 3.3.2011. Saatavissa:

<http://www.springerlink.com/content/m13567195g8471q7/fulltext.pdf>

Kohvakka, S. 2006. Päiväkotiyhteisö varhaiskasvatussuunnitelman kehittäjänä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma. Viitattu 20.11.2009. Saatavissa:

https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18218/URN_NBN_fi_jyu-2007695.pdf?sequence=1

Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista, 812/2000. Viitattu 25.2.2011. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2000/20000812>

Poikonen, P-L. 2003. ”Opetussuunnitelma on sitä elämää”: päiväkotikouluyhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Tutkimuksia 230. Väitöskirja. Viitattu 5.2.2010. Saatavissa:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13301/9513917878.pdf?sequence=1>

Smith, A. B. The early childhood curriculum from sociocultural perspective. 1995. Early Childhood Development and Care. Vol 115, pp. 51-64. Viitattu 14.4.2011. Saatavissa: http://pdfserve.informaworld.com/42460__746665780.pdf

Verve. Päivähoidon kehittämisvalikko. Hoitajan työvälineitä. Perhepäivähoitajan toimintasuunnitelma, vasu 2009. Viitattu 15.1.2010. Saatavissa: http://www.verve.fi/Suomeksi/Konsultointi/Paivahoito/Perhepaivahoidon_kehittamisvalikko/Hoitajan_tyovalineita.

Välimäki, A-L. 19.11.2009. Mitä vasutyölle kuuluu? Vasu-selonteko 2009-2010. Terveiden- ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 5.2.2010. Saatavissa: <http://varttua.stakes.fi/varttua/valimaki.pdf>.

Venninen, T. 2007. ”Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen” Ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin työttömeissä. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia 282. Väitöskirja. Viitattu 5.2.2010. Saatavissa: <https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/6070/olenenem.pdf?sequence=1>

Wahlman, A. 2006. ”Siis kaikki vaatii suunnittelua!” Päiväkodin suunnittelukäytäntöjä ja henkilöstön käsityksiä suunnittelusta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Viitattu 20.11.2009. Saatavissa: <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu01190.pdf>

Kirjalliset lähteet:

Aarnio, H. Dialogia etsimässä: Opettajaopiskelijoiden dialogin kehittäminen tieto- ja viestintätekniistä ympäristöä varten. 1999. Tampereen yliopisto. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Taju.

Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus Kirja.

Alasuutari, M. & Karila, K. 2009. Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa Alanen, L & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 70–88.

Bronfenbrenner, U. 1979. The Ecology of human development. Experiments by nature and design. Cambridge, Mass: Harvard V.P.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. Research Methods in Education. 2007. 6th edition. London: Routledge: New York.

Eskola, J & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Harju, H., Lindberg, P. & Välimäki, A-L. 2007. Päivähoidon hallinto kunnissa 2006. Helsinki: Stakes.

Heikka, J. Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel Oy.

Heikkinen, H. L. T. 2008. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. 3. korj. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16–38.

Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Kiilakoski, T. 2008. Toimintatutkimusprosessina. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. 3. korj. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura, 78–93.

Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. 2008. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. 3. korj. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144–162.

Heinämäki, L. 2006. Varhaista tukea lapselle-työvälineenä kehittämisvalikko. Helsinki: Stakes: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 62.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1995. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu- teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90.

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Vantaa: Edufin.

Huovinen, T. & Rovio, E. 2008. Toimintatutkijana kentällä. Teoksessa Heikkinen H. L. T, Rovio, E & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. . 3 korj. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura, 94–113.

Hytönen, J. 2008. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Linnansaari, H. 2004. Toimintatutkimus - tutkimus muutoksen palveluksessa. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: Opetus 2000, 113–131.

Kalliala, M. 2008. Kato mua. Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.

Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta- Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Helsinki: Stakes: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 63.

Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 91–108.

Karila, K. 2000. Esiopetus työyhteisöjen ja työntekijöiden oppimismahdollisuutena. Teoksessa Kangassalo, M, Karila, K. & Virtanen, J. Omat opetussuunnitelmat esiopetukseen. Helsinki: Tammi, 99–147.

Karila, K. & Nummenmaa, R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työ- kulttuuri. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 34–47.

Karlsson, L. Lapsille puheenvuoro. 2001. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 1/2000. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Oy Edita Ab.

Koivunen, P-L. Hyvä päivähoito. 2009. Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Korhonen, M. 2006. Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 51–69.

Korhonen, R. & Högström, B. 2001. Opetussuunnitelma opettajan työvälineenä. Teoksessa Högström, B. & Saloranta, O. (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus, 14–18.

Kupias, P. 2007. Kouluttajana kehittyminen. Helsinki:Palmenia.

Kupila, P. Arviointi varhaiskasvatuksessa. 2004. Teoksessa Kupila, P. (toim.) Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Tampere:Tammi, 4-8.

Kupila, P.2004. Arviointi yhteisöllisenä toimintana. Teoksessa Kupila, P. (toim.) Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Tampere:Tammi, 113–123.

Kupila, P. 2007. ”Minäkö asiantuntija?”: varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 302. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylä Printing House.

Lahtonen, M. 1999. Keskustellen parempaan työyhteisöön. Teoksessa Heikkinen, L. T. H., Huttunen, R. & Moilanen, P. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 201–219.

Lerikkanen, M-K. & Koivisto, P. 2001. Opetuksen eheyttäminen – kohti elinikäistä oppimista. Teoksessa Högström, B. & Saloranta, O. (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus, 27–36.

Levander, L. 2003. Reflektio yliopisto-opettajan työssä. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A.(toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 452–467.

Mattila, V. 2009. Pienin askelin–malli kehittämisen työkaluna. Teoksessa Ojala, M. Venninen, T. Mäkitalo, A-R. & Vilpas, B. Kehittämistä ja tutkimusta. Löytöretkellä omaan työhön päiväkodin arjessa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus Soccan ja Heikki Waris – instituutin julkaisusarja nro 22, 51–58.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Ky.

Nummenmaa, A-R., Karila, K., Joensuu, M. & Rönholm, R. 2007. Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa. Tampere.

Ojala, M. 2009. Varhaiskasvatuksen käytännön kehittäminen reflektion avulla. Teoksessa Ojala, M. Venninen, T. Mäkitalo, A-R. & Vilpas, B. Kehittämistä ja tutkimusta. Löytöretkellä omaan työhön päiväkodin arjessa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus Soccan ja Heikki Waris – instituutin julkaisusarja nro 22, 27–36.

Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. 4. uudistettu painos. Helsinki: Yliopistopaino.

Pukari, P. 2006. Vanhempien osallisuuden vahvistaminen – raportti pilottihankkeesta. Teoksessa Pukari, P. (toim.) Vanhemmat osallisina – käsitteistöä ja menetelmän kehittelyä. Oulu: Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus, 14–34.

Päiväkodin oma varhaiskasvatussuunnitelma. 2010.

Reunamo, J. 2007. Tasapainoinen varhaiskasvatus. Erilaisia tapoja suhtautua muutokseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Ruusuvuori, J, Nikander, P. & Hyvärinen, M.(toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino

Seppänen-Järvelä, R. 2005. Vertaisuuteen perustuvat kehittämis- ja arviointimenetelmät: innovatiivisia ratkaisuja. Teoksessa Seppänen- Järvelä, R. (toim.) Vertaismenetelmät kehittävän arvioinnin välineinä. Helsinki: Stakes. Hyvät käytännöt. Menetelmäkäsikirja, 11–16.

Seppänen- Järvelä, R. & Karjalainen, V. 2006. Kehittämistyön risteyskiä. Vaajakoski: Stakes.

Syrjälä, L. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. 1994. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 10-66.

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Uusitalo, I. 2000. Yhteisöjen suhteesta tietoon, oppimiseen ja kehittämiseen. Teoksessa Haapamäki, J., Kaipio, K., Keskinen, S., Uusitalo, I. & Kuoksa, M. (toim.) Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Helsinki: Tammi, 65–83.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Helsinki: Stakes. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 56.

Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:9. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Venninen, T. 2009. Kokemukset viitoittavat tietä. Teoksessa Ojala, M. Venninen, T. Mäkitalo, A-R. & Vilpas, B. Kehittämistä ja tutkimusta. Löytöretkellä omaan työhön päiväkodin arjessa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus Soccan ja Heikki Waris – instituutin julkaisusarja nro 22, 253–278.

Venninen, T. 2009. Reflektiivinen lähestymistapa päiväkotien kehittämistyössä. Teoksessa Ojala, M. Venninen, T. Mäkitalo, A-R. & Vilpas, B. Kehittämistä ja tutkimusta. Löytöretkellä omaan työhön päiväkodin arjessa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus Soccan ja Heikki Waris – instituutin julkaisusarja nro 22, 37–44.

Virtanen, J. 2000. Esiopetuksen opetussuunnitelman kehittämislinjoja.. Teoksessa Kangassalo, M, Karila, K. & Virtanen, J. Omat opetussuunnitelmat esiopetukseen. Helsinki:Tammi, 11–64.

Välimäki, A-L. 1993. Vertaishaastattelu. Metodinen kuvaus ja arviointi. Helsinki:Stakes. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Raportteja 132.

Välimäki, A-L. 2007. Johdanto. Teoksessa Kaskela, M. & Kronqvist, E-L. Näkökulmia lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Helsinki: Stakes, 5-7.

Välimäki, A-L & Lindberg, P. 2008. Mitä tietoa on saatavissa eri väestöryhmien palvelujen laatuindikaattoreista. Lasten ja nuorten palvelut. Teoksessa Pekurinen, M, Räikkönen, O. & Leinonen, T. Tilannekatsaus sosiaali- ja terveydenhuollon laatuun vuonna 2008. Raportteja 38/2008. Helsinki: Stakes, 26–30.

Välimäki, A-L & Järvi, S. 2005. Vertaishaastattelu ja dialoginen vertaisprosessi. Teoksessa Seppänen- Järvelä, R. (toim.) Vertaismenetelmät kehittävän arvioinnin välineinä. Hyvät käytännöt. Menetelmäkäsikirja. Helsinki: Stakes, 17–34.

LIITE 1: Vasupohjainen työarviointilomake (Lomake pohjautuu Verven perhepäivähoidon kehittämisvalikkoon

http://www.verve.fi/Suomeksi/Konsultointi/Paivahoito/Perhepaivahoidon_kehittamisvalikko/Hoitajan_tyovalineita.)

SAATEKIRJE

25.3.2010

Hei!

Olette aiemmin tutustuneet valtakunnalliseen, kunnalliseen ja yksikkönne omaan varhaiskasvatussuunnitelmaan. Nyt toivoisin, että vastaatte huolellisesti oheiseen lomakkeeseen.

Lomake on jaettu valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman mukaisiin osioihin. Kuhunkin osioon liittyy kysymyksiä, joiden tarkoituksena on herättää teitä arvioimaan omaa työtänne, vasujen kautta pohtien, miten vasussa asetetut tavoitteet toteutuvat käytännössä.

Lomakkeessa käytetään lyhennettä vasu sanasta varhaiskasvatussuunnitelma. Voitte jatkaa tarvittaessa vastauksianne paperin kääntöpuolelle.

Lomakkeet täytetään nimettöminä, joten vastaajan henkilötiedot eivät tule ilmi. Aikaa lomakkeen täyttämiseen on kaksi viikkoa (25.3–8.4.2010) eli noudan täytetyt lomakkeet päiväkodiltanne 9.4.2010.

Ystävällisin terveisin

Elina Riihimäki

VASUN PERIAATTEET JA PÄIVÄKODIN ARKI	VANHEMPIEN TOIVEET, RYHMÄN LASTEN VAHVUUDET, TOIVEET JA TARPEET	MITEN TOTEUTAMME ARJESSA?
Kasvatusperiaatteet ja arvot		
Päiväkodin oppimisympäristö/varhaiskasvatusympäristö - fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisten tekijöiden kokonaisuus - rakennetut tilat - lähiympäristö -erilaiset materiaalit ja välineet - ilmapiiri		

LIITE 1(3)

VASUN PERIAATTEET JA PÄIVÄKODIN ARKI	VANHEMPIEN TOIVEET, RYHMÄN LASTEN VAHVUUDET, TOIVEET JA TARPET	MITEN TOTEUTAMME ARJESSA?
Kasvattajana päiväkodissa - näkemys hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta - moniammatillisuus - ammatillisen osaamisen kehittäminen - toiminnan suunnittelu, dokumentointi ja arviointi ja kehittäminen		
Erityinen tuki päiväkodissa - lapsen tuen tarve ja sen arviointi - tukitoimet		

ARJEN TILANTEET	VANHEMPIEN TOIVEET, RYHMÄN LASTEN VAHVUUDET, TOIVEET JA TARPEET	MITEN TOTEUTAMME ARJESSA?
Siisteyskasvatus		
Ruokailut		
Lepo		

LAPSELLE OMINAINEN TAPA TOIMIA	VANHEMPIEN TOIVEET, RYHMÄN LASTEN VAHVUUDET, TOIVEET JA TARPEET	MITEN TOTEUTAMME ARJESSA?
Leikki - leikin havainnointi - leikin ohjaaminen ja rikastuttaminen - leikkiympäristön luominen, ylläpitäminen ja uudistaminen		
Liikkuminen - päivittäinen liikkuminen - omaehtoinen ja ohjattu liikunta - liikuntavälineet - liikkumisen mahdollistava ympäristö		
Taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen - taiteelliset peruskokemukset (musiikki, kuvallinen ilmaisu, tanssi, draama, kädentaidot, kirjallisuus) - lasten mahdollisuus omatoimiseen ilmaisuun - ohjattu ilmaisu		

LAPSELLE OMINAINEN TAPA TOIMIA	VANHEMPIEN TOIVEET, RYHMÄN LASTEN VAHVUUDET, TOIVEET JA TARPEET	MITEN TOTEUTAMME ARJESSA?
Tutkiminen - lapsen omat kysymykset , pohdinnat ja toiminta - lasten kanssa yhdessä tutkiminen - ympäristön hyödyntäminen		

SISÄLLÖLLISE ORIENTAATIOT	VANHEMPIEN TOIVEET, RYHMÄN LASTEN VAHVUUDET, TOIVEET JA TARPEET	MITEN TOTEUTAMME ARJESSA?
Matemaattinen -vertaaminen, pääteleminen ja laskeminen		
Luonnontieteellinen -havainnoiminen, tutkiminen ja kokeileminen		
Historiallis-yhteiskunnallinen -näkökulmia menneisiin tapahtumiin sekä nykyisyyteen -lähiympäristö		
Uskonnollis-katsomuksellinen -uskonnolliset, hengelliset ja henkiset asiat ja ilmiöt -hiljaisuus, ihmettely, pohdiskelu		

SISÄLLÖLLISET ORIENTAATIOT	VANHEMPIEN TOIVEET, RYHMÄN LASTEN VAHVUUDET, TOIVEET JA TARPEET	MITEN TOTEUTAMME ARJESSA?
Eettinen -arvo- ja normimaailman kysymysten tarkastelu -oikean ja väärän, hyvän ja pahan, totuuden ja valheen tunnistaminen -oikeudenmukaisuus, tasa-arvo, kunnioitus ja vapaus		
Esteettinen -havaitseminen, kuunteleminen, tunteminen, luominen, kuvittelu ja intuitio		

KIELEN MERKITYS	VANHEMPIEN TOIVEET, RYHMÄN LASTEN VAHVUUDET, TOIVEET JA TARPEET	MITEN TOTEUTAMME ARJESSA?
-lapsen yksilöllinen tapa kommunikoida -kielen keskeinen merkitys kaikessa toiminnassa		

LIITE 2: Palautelomake

Miltä tuntui vastata vasuun pohjautuvaan arviointilomakkeeseen? Olivatko kaikki käsitteet selviä? Tuottiko joku osio hankaluuksia?

Koitko saavasi hyötyä oman ja työyhteisösi vasupohjaisen työskentelyn arviointiin ja kehittämiseen

Voisiko lomake toimia jatkossakin ”työvälineenä” oman ja työyhteisösi vasupohjaisen työskentelyn arvioimisessa ja kehittämisessä?

Muita terveisiä:

LIITE 3: Vertaishaastattelu

Keskustelkaa ryhmissä seuraavista aiheista ja kirjoittakaa yhdessä käymästänne keskustelusta kooste. Aikaa on varattu n. 1h 15 min.

1. Ensimmäisenä tässä kehittämishankkeessa tutustuitte vasuihin (valtakunnallinen, kaupungin ja yksikön oma) ja kävimme keskusteluja vasun sisällöistä. Tämän jälkeen arvioitte vasupohjaista työskentelyä pohtimalla, miten vasun eri osa-alueet ja sisällöt toteutuvat työssänne. Millaisia ajatuksia oman työn (henkilökohtainen sekä työyhteisössä tehtävä työ) tarkastelu teissä herätti?
2. Nostitte vasupohjaisen työskentelyn kehittämiskohteeksi kohdan ”Kasvattaja varhaiskasvatuksessa/päiväkodissa” ja siitä vielä tarkemmin aiheen ”Yhteisen suunnittelun kehittäminen”. Tavoitteet voidaan jakaa neljään kokonaisuuteen: 1. vasu, 2. lapsilähtöinen työskentely, 3. vanhempien mukaan ottaminen ja 4. muu työnkehittäminen (esim. palaverit, kk-kirjeet, työnkehittämisillat. Miten kehittämisaiheelle asetetut tavoitteet näkyvät päivitettyssä vasussa ja miten ne näkyvät käytännön työssä?
3. Miltä yhteinen toimintatapa, jonka avulla yksikön vasua on kehitetty ja arvioitu, on tuntunut? (yhteiset työnkehittämisillat, materiaalit työnkehittämiselle, oman työnarviointi, swot-analyysi, oma oppimispäiväkirja...)
4. Jääkö jokin toimintatapa elämään käytäntöön?
5. Mikä on ollut yksikön vasun kehittämisessä haastavaa ja missä on onnistuttu.
6. Miltä tämä vertaishaastattelu on menetelmänä tuntunut?